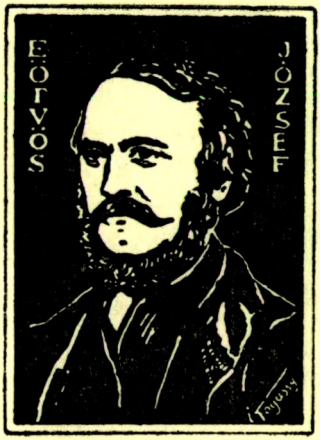
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



I. évfolyam. 1937. június — szeptember 6—7. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

A fiúk és leányok nevelésének eltérése a középiskolában

A középiskola tanterve és a hozzávaló utasítások általában egyaránt vonatkoznak fiúgimnáziumokra és leánygimnáziumokra. Külsőleg különbség csak ott mutatkozik, ahol kifejezetten leányoknak való tantárgyakról van szó. Hasonlóképen egyezik a két középiskolában alkalmazott módszer és nagyrészben egyezneka nevelési elvek is. Ha eltérésről beszélünk, leghelyesebben úgy járunk el, ha alapul vesszük a tantervet és az utasításokat és azokat a szempontokat emeljük ki, amelyek a leányok oktatásánál és nevelésénél merülnek fel. Ebből következik, hogy tárgyalásunk folyamán elsősorban a leányok nevelésénél fölmerülő eltérések fognak szerepelni, s a fiúknál mutatkozó különbségek csak annyiban kerülnek szóba, amennyiben az eltérés nagysága azok kiemelését szükségessé teszi.

A tárgyalás keretét és terjedelmét, pontosan megszabja az a körülmény, hogy középiskolai leánytanulók neveléséről és oktatásáról van szó. A középiskola célja, az odajáró leányok életkora és a középiskola megszabott tananyaga meghatározzák a tárgyalás keretét és szempontjait is.

A nőnevelés egyetemes célja minden időben az volt, hogy a leányokból jó háziasszonyok és jó anyák váljanak. Ennek megfelelően mindig arra törekedtek a nőnevelésben, hogy a női és anyai sajátosságokat a lehető legtökéletesebben kifejlesszék. A jó és alkalmas élettárs, és a gyermekeknek jó édesanyja és nevelője volt évszázadokon keresztül a nőnevelés főcélja. Ez a cél rendszerint egybeesett a női élethivatással is, úgyhogy külön élethivatásképzésről a nőnevelés keretén belül nem kellett gondoskodni. A nő természetes helye a családban volt, s a családon kívül élő nők alkották a kivételt. Addig, amíg a családi kultúrának ez a korszaka tartott, a nőnevelés egységét és célját semmi sem zavarta. A feladat lényege abban állott, hogy minél tökéletesebb módszereket és eszközöket találjanak fel a női és anyai hivatás eszményének minél tökéletesebb megközelítésére. Ami fejlődés és iránykeresés a nőnevelésben az elmult évszázadokban föltalálható, az mind a női és az anyai hivatás eszményének megközelítése érdekében történt. A fejlődés folyamán azonban nagy változás esett a családi kultúrában. A változás már azzal kezdődött, hogy előkelő családok gyermekeik mellé tanítókat és nevelőket alkalmaztak, ezekre bízták a gyermekek nevelését s ezzel az anyákat felmentették és felszabadították a gyermeknevelés feladata alól. Ennél sokkal nagyobb változást hozott később a családi kultúra életébe a kapitalista termelés. Hosszas elmélkedés helyett egyszerűen rámutatunk arra, hogy a kapitalista termelés rendje és jövedelemelosztása rákényszerítette a nőt, sőt később a gyermeket is, a gyári, irodai és műhely munkára, s ezzel a nőt anyai hivatásától elvonta s a család köréből kiszakította.

A leányoknak a női és anyai hivatás alól való fölszabadítását elő mozdították továbbá a tizenkilencedik század második felének és a huszadik század elejének az önállósítási törekvései. A társadalomtudomány tanítása szerint az eddig évszázadokon át fennállott társadalmi megkötöttségek feloldódtak és a társadalom különféle rétegei önállósulni kezdtek. Ebbe a korba esnek a munkások, a nők és a gyermek felszabadító törekvései és önállósulása. Ezt a kort kezdték nevezni a gyermek századának.

A női függetlenséget és önállóságot támogatták a különféle sportok is. A sport társadalmi hatását ezuttal nem vizsgálhatjuk, csak arra mutatunk rá, hogy a fiús sportok a nőben fiús tulajdonságokat fejlesztenek ki, azt a családból hosszú időn át kiemelik és az önállóságra való törekvést benne megerősítik.

A felsorolt hatásokhoz járult az az általános társadalmi emelkedési vágy (ascendizmus), amely a függetlenségen kívül az állandó fölfelé törekvés célját juttatta érvényre az addig más keretek közt élő társadalmi rétegeknél és egyedeknél.

Ezen okok hatása alatt távolodott el a nő természetes hivatásától. Magára-hagyatottságában és önállósulási törekvésében olyan működési területet kellett választania, amely részben megélhetést biztosított számára, részben a benne élő önérvényesülési vágynak lehetőségeket nyujtott.

A nőnek az eddigi társadalmi keretből való kiemelése a nőnevelést is nehéz feladat elé állította. A nőnevelés általános nehézségeiben osztozik a középiskolai nevelés is. A legnagyobb nehézség, amellyel eddig a női középiskola küzdött és valószínüleg még sokáig küzdenie kell, a *nőnevelés kettőssége.*[1] A középiskolának ugyanis tekintettel kell lenni a leányok általános női és anyai hivatására, de egyúttal figyelembe kell vennie a leányok sajátságos élethivatásra való előkészítését is. Már az a tény, hogy leányok is járnak középiskolába, magával hozza, hogy nekik is részesülniök kell abban a nevelésben és oktatásban, amelyet a középiskola maga elé kitűzött. Amíg azonban a középiskolai nevelés célja az élethivatásra való neveléssel a fiúknál egy vonalba esik, addig ez a leányoknál nem annyira magától értetődő éppen az említett viszonyok változása miatt. A középiskolai leánynevelés állandóan érzi is ezt a nehézséget és minden lehetőt megtesz, hogy a kettős cél okozta nehézségeket kiküszöbölje, vagy legalább is áthidalja.

A leányok középiskolai nevelésének vizsgálatánál különféle szempontokat kell figyelembe vennünk. A legelső ilyen szempont a középiskola hármastagozatú célja. A cél egyaránt vonatkozik fiúkra és leányokra. Középiskolai törvényünk e tekintetben különbséget nem ismer. Ebből a megállapításból következik, hogy a célnak mindegyik része épúgy kötelezi a leánytanulót, mint a fiút. A vallásos alapon való erkölcsös polgár követelménye teljes egészében vonatkozik a leánytanulókra is. Ennek a követelménynek az elérésében azonban a sajátos női lelkitulajdonságokat figyelembe kell vennünk, mert semmi akadálya sincs annak, hogy ugyanazt a célt más eszközökkel is ne lehessen elérni.

A középiskola céljának második része az általános műveltség elérését írja elő. Ennek elemeit a tanterv felsorolja. A felsorolt tananyag leg-

[1] Bühler Sarolta: Az ifjúkor lelki élete. Ford. Várkonyi H. Budapest.

nagyobb részében vonatkozik fiúkra és leányokra is, azonban a célkitűzésnek mégis éppen ebben a részben lehet a sajátságos női és anyai hivatásra nevelő tényezőket is beiktatni, illetőleg kikeresni. A különleges tananyag beiktatásának természetesen megvannak a maga korlátai. Ilyen korlátok elsősorban a túlterhelés lehetősége és az a veszedelem, hogy nagyobb terjedelmű különleges *tananyag beiktatásával* a középiskola közös *célkitűzése kérdésessé* válik.

Az általános műveltség vonatkozik ismeretekre, jellembeli tulajdonságokra és különféle ügyességekre. Már a vázolt tartalom is mutatja, hogy az általános műveltség elérését célzó tananyagba sok olyan részletnek kell kerülnie, amely kifejezetten a női sajátságok kifejlesztésére való.

A középiskola céljának harmadik része az egyetemre és főiskolára való előkészítés. Ez a rész mindkétnemű ifjúságra egyforma kötelezettséget ró. Az egyetem fiúktól és leányoktól egyformán megköveteli, hogy annyi ismeretet hozzanak magukkal, amennyi az egyetemi előadások megértéséhez szükséges. Legyen bennük józan ítélőképesség s a tudományos gondolkozásnak megfelelő készsége. Szeressék a tudományos munkát és tanusítsanak elegendő érdeklődést általános tudományos kérdések és a választott életpályájuk szakkérdései iránt. Legyen bennük erős akarat és föltétlen kötelességteljesítés, hogy az egyetem magasabb követelményeinek megfeleljenek. Mindezek az igények nem lehetnek kisebbek a leányokkal, mint a fiúkkal szemben, mert az egyetem előadásain és gyakorlatain közösen vesznek részt. Éppen azért a középiskolai nevelés és oktatás eredményének, az értelem, érzelem és akarat kifejlődésének lehetőleg egyenlőnek kell lennie.

Ez a követelmény azonban nem zárja ki azt, hogy amennyire csak lehetséges, tananyagban, módszerben és bánásmódban ne alkalmazkodjunk a leányok különleges testi és lelki tulajdonságaihoz. Arra azonban figyelemmel kell lennünk, hogy ítélőképességük, gondolkodási készségük és akaraterejük elérje azt a fokot, amely az egyetem munkájában való részvételt számukra lehetővé teszi. Az ismeretek minőségének és mennyiségének is általában egyeznie kell, hogy a tudományos képzés elegendő alapot találjon a bekapcsolódásra.

A következő szempont, amely a leányok és fiúk nevelésénél elhatározó módon figyelembe jön, a tanulók lelki és testi tulajdonságai és ezen tulajdonságok fejlődési módja. Ámbár a tudomány nem állapodott meg teljes pontossággal abban, hogy mekkora és mennyire lényegbe vágó a különbség a fiúk és lányok lelki tulajdonságai között, s e miatt elég szélsőséges nézetekkel is találkozunk, a nevelés gyakorlata és a tapasztalat minden időben figyelembe vette a különbségeket s ezt az álláspontot a nevelésben érvényesítette is.

A jelen esetben csak azokra a különbségekre és eltérésekre lehetünk tekintettel, amelyek a középiskolai nevelést és oktatást erősebben befolyásolják. E szerint az eltérő érzelmi, értelmi és akarati sajátságokról lesz szó, azonban ezekről is csak a középiskolai nevelésre és oktatásra való tekintettel.

A fiú tanulókat jellemző lelki tulajdonságokat röviden a következőkben foglalhatjuk össze. Gyermekéveikben, s ifjúkoruk elején ér-

deklődésük központjában a tárgyak állanak. Koruknak megfelelő fejlettségi fokon intellektuális tevékenységük megbízható, ítéleteik és következtetéseik nyugodtabbak, gondolkodásuk módszeres. Megfigyelésük inkább az egyetemesre irányul az egyénivel szemben, hajlamosak a tipizálásra, sőt az elvontságra. A dolgot, a személyt és az eseményt távolabb tartják maguktól, tehát tárgyilagosan szemlélnek. Képzeletük a a tipikusat és a lényeges vonásokat ragadja meg. Akaratuk cselekvő, érdekeiket érvényesíteni akarják és uralomra törnek. Éppen azért nehezebben fegyelmezhetők és önérzetesek. Hajlamosak arra, hogy az erkölcsi követelményekben alapelveket lássanak.*)

Ezzel szemben a lányoknál néhány eltérő lelki tulajdonságot találunk. A középiskola szempontjából a következők a lényegesek. Érdeklődésük kisebb az intellektuális és tárgyi kérdések iránt. Gondolkodásuk kevésbbé módszeres. Figyelmük nehezebben koncentrálható, emlékezetük azonban jobb a fiúkénál. Elvonásokra kevésbbé hajlamosak, s a dolgok egészének a meglátásáig a részleteken keresztül haladnak. Szellemi életük fegyelmezése nem könnyű. Nagyfokú érzékenység jellemzi őket. Élményeik mélyebbek és tartósabbak, természetük általában impulzívabb. Akaratuk inkább érzelmeik hatása alatt áll. Az erkölcsi követelményekben nem annyira alapelveket látnak, mint inkább a cselekvésük irányítására nagyon határozott erkölcsi normákra van szükségük. Iskolai szorgalom, kitartás, rendszeretet dolgában jobbak a fiúknál, fegyelmezésük könnyebb, mert alkalmazkodó természetűek. Kötelességteljesítésüket határozott célszerűség jellemzi. Korábban érnek az értelmi és érzelmi fejlődés magasabb fokára, mint a fiúk, azután részben megakadnak.

A felsorolt tulajdonságok a fiúknál is, a leányoknál is csak az átlagra vonatkoznak. Figyelembe kell vennünk még azt is, hogy a felsorolt tulajdonságok változatai és színezete a különféle fiú és leánytípusoknál más és más. Azonkívül módosulnak ezek a tulajdonságok ugyanegy típusnak a fejlődési fokozatai szerint is. Az említett tulajdonságok eltérései azonban nem akkorák, hogy a fiúk és leányok nevelését egymástól teljesen eltérővé tennék. A lényeg megtartása mellett azonban nincsen különösebb akadálya annak, hogy a középiskolai nevelés folyamán az egyes eltérő sajátságokra figyelemmel legyünk, a nélkül, hogy a középiskola közös célját veszélyeztetnők.

Az oktatás és a nevelés eltérését lehetővé teszi a középiskola céljánál előbb már említett tananyagnak részleges különbözősége. Teljesen eltérő tananyagot nem taníthatunk a középiskolában, azonban erre nincs is szükség, mert a fiúk és leányok nagyban egyező lelkitulajdonságait ugyanannak a tananyagnak a felhasználásával és megfelelő módosításával fejleszthetjük. Azonkívül a középiskolának az elérendő célja is megköveteli, hogy minden tanulója lehetőleg közös művelődési fokon menjen keresztül, viszont magától értetődik, hogy ha a női léleknek megfelelőbb tananyagot válogatunk ki, azt fogjuk a tanterv keretébe beilleszteni. A

*) Bühler Sarolta: Az ifjúkor lelki élete. Ford. Várkonyi H. Budapest. Stuhlmann Patrik: Az ifjúkor lélektana. Budapest. E. Spranger: Az ifjúkor lélektana. Ford. Nagy M. és Péter Z. Mezőtúr.

leányközépiskola tantervi anyagának a kiszemelésénél is elsősorban a nevelőértéket vesszük figyelembe. Ezen az általános és mindenképen irányadó szemponton belül azonban még két elv szerint válogatjuk össze a leányközépiskolai tantervet. Először olyan tantárgyakat is veszünk fel a tantervbe, amelyek kifejezetten leányoknak valók. Másodszor minden tantárgynál, ahol erre csak alkalom kínálkozik, tekintettel vagyunk a női lélek sajátságaira Ezt a követelményt úgy valósítjuk meg, hogy a tananyag kiválasztásánál a hangsúlyt olyan részletekre helyezzük, amelyek a nő életének a sorsával foglalkoznak, a női lélek rajzát adják, vagy azokra, amelyeket a női lélekteremtő ereje hozott létre, s ahol a nő, mint a kultúra alkotója és hordozója mutatkozott be.

A leányközépiskolában szereplő tantárgyak sorában mint különösen leányoknak való tárgyak helyet foglalhatnak a művészettörténet, a női kézimunka, a háztartástan, a közgazdaságtan keretében a neveléstan, nagyobb terjedelemben az ének, s egészségtan, tekintettel a leányok élettani föltételeire.

A tantárgyak anyagának olyan szempontú kiszemelésére, hogy belőle vagy a női lélek rajza és a nő életsorsa, vagy pedig a nő kultúrtevékenysége tűnjék ki, néhány példát mutatunk be.

A nyelvek és irodalmak tanításánál az alsó fokon az olvasókönyvek anyagában az általános érdeklődést keltő és mindenkinek szükséges olvasmányokon kívül helyet találjanak a családról, a háztartásról, a kertészetről, virágápolásról stb. szólók is. Hasonlóképen olyanok is, amelyek a leány lelki problémáival foglalkoznak fejlődési fokának megfelelő keretben.

A magyar irodalomban bőven akad válogatni valónk. Jósika Abafi-jában Mikola Margit mint az önzetlenség példaképe, Petőfi János vitéz-ében Iluska a hűségé, Jókai Új földesúr-ában Eliz a nemeslelkűségé, Gyulai Éji látogatás-ában az anyai szeretet felmagasztalása, Madáchnál: Éva, a nő hivatása az emberiség életében, Gárdonyi Egri csillagok c. regénye a hősiességé stb. A magyar irodalomból, Tormay Cecil, Gulácsy Irén, Bokor Malvin, Beczássy Judit, Szederkényi Anna és mások munkássága említhető.

A latin nyelv és irodalomtanítás körében Liviusnál kiemeljük Coriolanus anyját és feleségét; a Gracchusok anyját, Cornéliát, akinek a gyermekei voltak az ékszerei; Carthago asszonyainak és leányainak a hazaszeretetét stb stb. Vergiliusnál olvastatjuk Didó sorsát, kiemeljük Creusát, a szerető hitvest és Camillát, a hős harcost. Rámutatunk Venus istennő aggódó szeretetére fiáért. Tacitusnál is találunk női lélekrajzot.

Számos példával szolgálhat a német irodalomtanítás is. Így Krimhilda (a Nibelungenlied I. részében) a kedves, szelíd leánynak, majd a tökéletes feleségnek, a Parzivalban Herzeloide az anyai szeretet magasztos fokának a példaképe. Értékes indításokkal szolgálhat a tanításban a Minnesängerek nőeszménye is. A klasszikusok közül beható tárgyalást érdemel Lessing Minna von Barnhelmje, mint a szerető, hű nő eszménye, a „Hermann und Dorothea"-ban Dorothea, mint a tevékeny segítő szeretet, a szociális áldozatvállalás példája, Hermann édesanyja

pedig, mint a fáradhatatlan bölcslelkű anyáé. Az újabb irodalomban rámutathatunk a családi életben elnyomott kislány vívódásainak rajzára G. Hauptmann „Hanneles Himmelfahrt"-jában. — A nőírók közül utalhatunk — ha behatóbb tárgyalásokra nincs is alkalom — Hrotsvitha von Gandersheimtől máig a nőírók hosszú sorára.

A történelem tanítása közben felhívjuk a leányok figyelmét főleg a magyar történelemben szereplő kimagasló női egyéniségekre. Hatásuk több területen volt döntő befolyással. Az állami életben pl. Ilona, Vak Béla neje; Gertrud, II. Endre neje; Mária királynő s anyja Erzsébet; Cillei Borbála, Zsigmond kicsapongó felesége; Szilágyi Erzsébet, Beatrix, Mátyás neje; Izabella, Szapolyai János felesége; Mária Terézia; Erzsébet, Ferenc József neje. A jótékonyság terén Szent Erzsébet, II. Endre leánya, Kanizsai Dorottya, Nichtingal Florence, a Vörös Kereszt első apostola. A hazaszeretet kimagasló példái: Rozgonyi Cecilia, Zrinyi Ilona, Pétery Anna, az egri nők stb. Művelődési téren egész sorát találjuk a kiváló magyar nőknek pl. Gizella, Szent István neje, Lórántffy Zsuzsanna stb.

A világtörténelem is sok kiváló női egyéniséget ismer. Ezeket a magyar történelemben ismertetett módszer szerint össze kell szedni.

A tanterv anyagának többi részében is találunk olyan részeket, amelyekre a leányközépiskolákban különös hangsúlyt kell helyeznünk. A művészettörténetben szereplő nők nevei, a női sportok bajnokai, a természettudományok terén működő nők mind alkalmasak arra, hogy fejlődésükkel és munkájukkal a leányok figyelmét lekössék és lelkükben hatást váltsanak ki. Az osztályfőnöki óra anyagába a fiúknak és leányoknak egyformán hasznos gyakorlati, erkölcsi és hazafias szempontokon kívül a leányokat közelről érdeklő tételeket kell beiktatnunk.

E helyen hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a leányok testnevelésének is a női nem természetes adottságaihoz és a leányok életfeladataihoz kell alkalmazkodnia. Ebből következik, hogy a gyakorlatok megválasztásában és módszeres feldolgozásában erre tekintettel kell lennünk, A testnevelés utasításai erre a körülményre nyomatékosan fel is hívják a figyelmet.

A tananyag kiszemelésénél bemutatott példák természetesen nem jelentik azt, hogy ezen a téren több lehetőség nincs. A tanárnak módjában áll a tananyagot részletesen kiszemelni és a leányok érdeklődési köréhez közelebb hozni, figyelembe véve a leányokat jellemző érzelmi és esztétikai szempontokat. Azonban ne tévessze szem elől, hogy a túlzást kerülje, mert, mint említettük, könnyen túlterhelést idéz elő. A középiskola u. i. mai alakjában nem különleges nőnevelő iskola, hanem olyan közbeeső iskolafaj, amely az egyetemre készít elő, s e mellett tananyagában a női lélek sajátságaira is tekintettel van.

A leányközépiskolában alkalmazott módszernél szintén van lehetőség arra, hogy a különleges helyzettel számoljunk. E téren sem képzelhetünk korlátlan lehetőségeket. A használható módszert befolyásolja a tantárgy minősége, a tanulók fejlettségi foka s annak megfelelő lelki tulajdonságaik, leányközépiskola esetében maguk a leánytanulók, s végül a tanár egyénisége. A legtöbb tantárgy azonban közös a kétfajta isko-

lában, tehát módszeres követelményeik is közösek. A tanár saját egyéniségét nem változtatja meg a szerint, hogy fiú vagy leányközépiskolában tanít-e. Igaz viszont, hogy az egyéniség megnyilatkozási alakja változik, s pl. a fiúközépiskolában sokszor érdes tanár a leányközépiskolában csak következetes marad, de ez a változás csak a felszínt, a bánásmódot érinti. A módszert befolyásoló két tényező e szerint a leányközépiskolákban ugyanaz mint a fiúközépiskolákban, s már e miatt sem lehet valami lényegbevágó eltérést várni a kétféle középiskolában használandó módszereknél.

Figyelembe véve azt az eléggé nem hangsúlyozható körülményt, hogy nem kimondottan leánynevelő intézetről, hanem leányok számára hozzáférhető középiskoláról van szó, a leányok lelki sajátságaihoz alkalmazkodó módszeres eljárásnál is elsősorban a középiskola viszonyaira vagyunk tekintettel. Vagyis azokat a tulajdonságokat vesszük figyelembe, amelyek a leányokat mint középiskolai tanulókat jellemzik. Jellemző a leányokra a jó emlékezőtehetség. Ebből az következik, hogy a leánytanulók mindent megtanulnak jóformán válogatás nélkül, nem látnak különbséget lényeges és mellékes részletek között, Ha a tanár ezen képességüket a kelleténél jobban kihasználja és fejleszti, nem fejlődik önállóságuk, utánzókká válnak, amire természetüknél fogva, amúgy is hajlamosak. Ennek az ellensúlyozására arra törekszünk, hogy őket világos ítéletalkotásra, pontos következtetésre, az okozati összefüggések megfigyelésére rászoktassuk. A cél érdekében először is a feladat körét jelöljük ki pontosan, aztán fokozatos, lassú haladással közelítjük meg a feladat lényegét. A megértésről és az elsajátításról úgy győződünk meg, hogy az írásbeli és szóbeli beszámolásnál éles elhatározásokat és szabatos kifejezésmódot kívánunk meg.

Hogy a megértést elősegítsük, igénybevesszük a minél többoldalú szemléltetést és tapasztalatgyüjtést. Általános tapasztalat, hogy a leányok oktatásánál a sokirányú és gyakori szemléltetésre még nagyobb szükség van, mint a fiúiskolában. Egyúttal azonban a szemlélt anyag értékesítése miatt nagyon fontos, hogy a szemléltetés befejezése után részletes beszámolót is tartassunk, hogy meggyőződjünk róla, vajjon a szemlélet nem tapad-e túlságosan a felszínhez, s megértették-e a lényeget.

A leányokra jellemző tulajdonságok közül említettük azt is, hogy élményeik mélyebbek, mint a fiúké. Ezen tulajdonságukat az oktatásnál is, meg a nevelésnél is felhasználhatjuk. A problémát nyujtó oktatásnál a probléma megértése, megragadása élményt jelent a tanulónak, s ha sikerül elérnünk azt, hogy a tanulók a feladatot úgy felfogták, hogy a nyomában támadt élmény örömet okozott nekik, úgy azt mondhatjuk, hogy urai lettek a feladatnak. Leánytanulóknál az élénk érzelmi élet erősen befolyásolja az élmény keletkezését. Épen ezért a tanárnak vigyázni kell, hogy a feladat ügyes beállításával, a nehézségek áthidalásával és személyes jó modorával kedvező talajt teremtsen az élményszerzés számára. Ennek az elmulasztása könnyen ellenérzést támaszt a feladattal szemben, s ez a megértést és a megoldást hátráltatja vagy egészen lehetetlenné teszi. Minthogy a leányok érzelmei mélyebbek, ta-

nításukban és nevelésükben a tanárnak fokozottabb óvatosságra és ügyességre van szüksége.

Az iskolai munka terén a leányok szorgalmasabbak, igyekvőbbek és kötelességüket általában pontosabban teljesítik. A tanár munkája a leányközépiskolában látszólag kevesebb nehézségbe ütközik. A leányok figyelmesek, buzgók, és nagyon sokszor betűről betűre teljesítik a tanár kívánságát. Az okos tanárt azonban ez a körülmény sok veszélyre is figyelmezteti. Ilyen például a túlterhelés veszedelme. Ha a tanár nem mérsékel, könnyen veszélyezteti a tanulók idegrendszerét. A másik veszedelem a felszínesség. A mérték meg nem tartása még a pontosságra hajló leányt is arra kényszeríti, hogy a feladatát elnapolja, vagy ha erre képtelen, akkor egészsége mondja fel a szolgálatot. Nem kisebb bajt jelent az önállótlanságra való ránevelés veszedelme. Ez mind a közlő módszernél, mind a munkáltató tanításnál beállhat, ha a mértéket szem elől tévesztjük. A leánytanulók szívesen hajlanak az utánzásra s ha a tanár ügybuzgóságában nem ügyel arra, hogy az önálló munkakészséget óvatosan fejlessze, okvetlenül az ellenkező eredményt éri el.

Az oktatáson kívül az általánosabb értelemben vett nevelésnél is tekintettel vagyunk a leánytanulók sajátos tulajdonságaira. A nevelés ismert eszközeiül a fegyelmezést, szoktatást, begyakorlást és a bánásmódot említjük. Mindegyiknél elsőrendű fontosságú a tanár részéről komolyan vett következetesség. Ez ugyan fiúk nevelésénél is nélkülözhetetlen, minthogy azonban a leányok emócionális természetük miatt amúgyis következetlenségre hajlanak, nevelésükben a következetesség elhatározó fontosságú. Az u. n szigorúság, ha nem találjuk el az alkalmat és a hangot, durvaságnak hat és nevelési eredménye elkedvetlenedés és egy életre való kellemetlen emlék. Amíg a fiúk megbecsülik az igazságos szigort, addig a leányok sokkal szívesebben veszik a komoly következetességet, ha az megfelelő formában mutatkozik. Nagyon jó nevelő eszköz a tanár türelme, nyugalma és kiegyensúlyozott lelkivilága. A szeszélyes tanár a fiúkat is izgatja, idővel azonban kinevetik, a leányokat ellenben állandó feszültségben tartja és kétségbeejti. A kapkodó és különc tanár a leánytanulóknál sem boldogul. Nem durvák ugyan vele szemben, mint olykor a fiúk, de állandó derültséget okoz a jelenléte, olyat, amely már a kinevetéssel határos.

A leányok nevelése némely vonatkozásban még bonyolultabb, mint a fiúké. A fiúkra nagy hatással van az erős és kifinomult értelem, még ha kissé hideg is. A leányoknál ennek jó szívvel is kell párosulnia. Csak ez a kettő együtt tud megfelelni annak a sokirányú kötelezettségnek, amely a leánytanulók nevelőire hárul. Ezen a ponton újra előtérbe nyomul a középiskolai leánynevelésnek a kettőssége: a női — anyai hivatásra való nevelés és a megélhetést nyujtó élethivatásra való előkészítés. Ma még ezt a kettőt úgy egybekapcsolni nem tudjuk, hogy egymást ne keresztezzék. A két egymás mellett futó és csak részben azonos nevelés annyi sok megoldandó kérdést vet föl a tanár elé, hogy okos megoldásukhoz éles ész, meleg szív és sok élettapasztalat szükséges.

A két élethivatás eléréséhez úgy segítheti őket a tanár, ha elő-

ször *is belátással van velük szemben, amikor a kétféle élethivatás szava lelkükben megütközik.* Bizony minden leánytanuló életében van olyan korszak, amikor a női és az anyai hivatás hívó szava elfordítja a figyelmét az iskola világától és nagy erőfeszítésbe kerül a kettőt összhangban tartani. Ilyenkor lép közbe a jó tanár tapintatos segítőkeze. Ezenkívül azonban a tanárnak a női és anyai hivatás fejlesztésére irányítólag is kell hatnia. Részben úgy, hogy a tananyagból az olyan részeket kihagyja, amelyek az említett hivatásokat hátráltatnák, pl. a testnevelésnél, részben pedig a tananyag azon részeinek a felhasználásával, amelyekben áldozatkészségről, hűségről, anyai szeretetről, önfeláldozásról és más női erényekről van szó. Módjával a hibákat is fel lehet használni nevelő hatás elérésére.

A középiskolának sok olyan intézménye és alkalma van, ahol a leányok a női és anyai hivatásukkal kapcsolatos képességeiket fejlesztheti. Kezdve az istentisztelet helyétől, a segítőegyesületen, iskolai ünnepélyeken, karácsonyfa ünnepélyeken, a szegény gyermekek megsegítésén, önképzőkörön stb. át elég alkalom van arra, hogy a leányok ízlése, vallásossága erősödjék, gyakorlati ismereteik és készségeik gyarapodjanak, szociális kötelességérzetükben gazdagodjanak. A vallásos és erkölcsi nevelés, az értelmi, a hazafias, az esztétikai és testi nevelés hozzátartoznak a középiskola feladatához, ezekre a leányokat épúgy neneveljük, mint a fiúkat, miközben figyelembe vesszük a leányok sajátos adottságait és a hangsúlyt oda helyezzük, ahol arra szükség van. Ezenfelül azonban gondunk legyen arra is, hogy a leánytanulók a női és anyai hivatáshoz szükséges ismereteket és lelki készségeket megszerezhessék, amennyire azt a középiskola jelenlegi alakja megengedi.

Az iskolát e tekintetben támogathatják a társadalom azon intézményei is, amelyek pl. gyermekgondozással és anyavédelemmel foglalkoznak. Amint a fiúknak is meg kell ismerniök a társadalom szociális és karitatív intézményeit és berendezéseit, hasonlókép a leányoknak is, főképen azokat, amelyek a női és anyai hivatásra vonatkoznak. Az ott szerzett tapasztalataikat azután az iskolában tanári irányítás mellett feldolgozhatják.

Eddigi fejtegetéseink során is minduntalan a tanár személyére történt hivatkozás. A nevelés és oktatás jó eredményét a jó tanártól vártuk. Ez a föltétel minden nevelésre és oktatásra áll, kétszeresen igaz azonban a leányközépiskolai nevelésben. Az ebben a korban lévő leányoknak a nevelésére és oktatására a tanár személye igen nagy hatással van. Közismertek azok az érzelmi és hangulati velejárók, amelyek a leányközépiskolákban a tanár személyét kísérik. Egyúttal ismeretes ezeknek a leányok magatartására és munkakészségére való hatása is. Épen azért olyan férfiak és nők valók a leányközépiskolába, akiknek személyes hatásuk kedvező, a túlzásokat kerülik és a leánynevelés komoly munkáját szivesen vállalják. Kétségtelen, hogy a fiúknál is fontos a tanár személye. Minthogy azonban a fiúk nagy részét a tárgyi érdek is leköti és rájuk irányítólag hat, viszont a leánytanulóknál a személy van előtérben, azért a lányok nevelésénél a személyre nagyobb felelősség hárul.

Jelentékeny szerepe van továbbá a leányok nevelésében az iskolánkívüli környezetnek is. Ennek a hatását a fiúk nevelésénél sem lehet lebecsülni, hiszen a középiskola napról-napra érzi, hogy az iskola célja nem mindig fedi a környezet, a család, a társadalom célját és főleg az értékelés terén van köztük nagy eltérés. Azonban nagyjából mégis az a helyzet, hogy a középiskola és az iskolánkívüli környezet megegyeznek abban, hogy a fiúk középiskolás évei a középiskola elvégzésére valók. Ez a fiúk főfoglalkozása, még ha ebben sok mellékkörülmény zavarja is őket. A középiskolába járó leányoknál, különösen a felsőbb osztályokban nem ez a helyzet. A család, a társaság és a társadalom felfogása sokszor nem símul a középiskola céljához, a felnőtt leányban nem a tanulót látja, hanem a nőt. Vannak hosszabb-rövidebb ideig tartó korszakok, amikor a középiskolába járó leány jóval kisebb közösséget vállal a középiskola világával, mint az ugyanazon korú fiú. Ebben a magatartásában vezeti őt elsősorban saját természete, azután a környezet hatása és felfogása.

Épen azért a középiskola védekezik a környezet eltérő hatásai ellen, hogy rendeltetésszerű célját a leánynevelés terén elérje. Rendtartása, fegyelmező eszközei és a tervszerű foglalkoztatás figyelembeveszi a környezet hatását és amennyire az élet és az iskola kölcsönhatásai megengedik, ezek határozott álláspontjukkal azon vannak, hogy a leányok fejlődésében mutatkozó zökkenőket csökkentsék.

Zibolen Endre dr.

A polgári iskola reformjához

I.

Sokan értetlenül nézik a polgári iskola szervezeti kérdései körül évtizedek óta folyó elvi harcot s a meg-megújúló nyugtalanságot hajlandók egy magasabbra néző tanári kar társadalmi ambíciójára vezetni vissza. Lehet, hogy része van benne, mennyi okkal és joggal, nem tudom, azonban az bizonyos, hogy nem ez az *elegendő ok*. Ha egy iskolafaj szerencsés szervezettel és általános megelégedésre működik, a tanárok kari érdeke nem izenhet hadat az iskola szervezetének s a bevált iskola reformjának követelését nem foghatja meg szélnek ambiciói vitorláihoz.

A polgári iskolának vannak bajai, mégpedig társadalmi eredetűek. Működési zavarok, akár csak a technika világában, a szerves társadalomban is két forrásból eredhetnek: vagy abból, hogy a társadalmi szervekben belső elváltozások, bénulás, lazulás támadnak, vagy pedig abból, hogy a velük szemben támasztott igény változott meg, tehát az illető szervek rajtuk kívülálló okokból nem felelnek meg többé a követelményeknek. Az iskoláknál, mint a társadalom nevelő organizációinál időnkint ez az utóbbi eset következik be.

Az alábbiakban megkísérlem a polgári iskola reformjának kérdését az intézmény társadalmi funkciójának szemszögéből megvilágítani s kifejteni és mintegy az érdekeltek s hozzászólásra illetékesek véleménynyílvánítását kérve előadni, miképen vélem a kifejtendők logikus következményeképen megoldhatónak a polgári iskola kérdést.

II.

Magyarországon a polgári osztály 1848-ig zárt társadalmi osztály. Sok városunkban németajkú, amely szívesen keveredett a mellette sarjadó magyarsággal s a szárnyát bontogató magyar kultúra szellemétől sem zárkózott el. Művelődéséhez jó alapot nyert a városi elemi iskolákban s abban az erős és elevenen ható társadalom-erkölcsben, amely e szorosan együttélő homogén népréteget jellemezte. Ez a civis-elem megvolt a teljesen magyar városokban is. Kultúrájuk nagyjában egyezett a németekével, azonban a történelmi fejlődésnek sokszor igen jelentékeny különbségei, valamint a természeti, fajtabeli hajlamok más iránya miatt a két polgári népelem műveltsége mutatott fel bizonyos árnyalati eltéréseket. Főleg életeszményük eltérő volta szembeszökő, ami részben társadalmi adottságokra vezethető vissza. A magyar polgár a birtokos úri osztály felé nézett, ennek erkölcseit és életstílusát iparkodott átvenni s ha alkalma nyílt rá, elhagyta az ipart és kereskedelmet és mert birtokos nem lehetett, — hivatalnok lett. A német polgárság sem volt teljesen ment e tendenciától, azonban német nemesi birtokosság nem lévén, kevésbbé esett ebbe az osztálybűvöletbe s nagy hányadában megmaradt polgári életszintjén s az anyagi boldogulás és kulturális emelkedés lett életeszménye. A kiegyezés előtti és utáni két évtizedben kellett a magyar polgári társádalomnak kialakulnia. A nemzeti és polgári eszme, amely a 40-es években szinte összeforrva jelentkezett, elég erős is volt, hogy a városi német- és vegyesajkú polgárságot nyelvében és érzésében magyarrá tegye s arra is, hogy az akkor felszabadult és páratlan virulenciát tanúsító zsidóságot szinte órák alatt magyar sovinisztává alakítsa, azonban még sem tudott erős magyar polgári osztályt kialakítani, mert ötvözetében kevés volt az igazi, a gyökeres, a falusi népből megújúló magyar elem. A falusi nép munkásokat küldött a városba, a pusztuló nemesség pedig hivatalnokokat. Amazok lassan felszívódtak a kispolgári rétegbe, ezek azonban nehezen keveredtek a polgársággal, mert nagy volt a tradiciók különbsége. Nehezítették a polgári öntudat megerősödését, mert mint vezetőréteg az úri életformát tették uralkodó eszménnyé a polgárival szemben. A magyar lélek amúgysem mutatott érzéket sem a polgári demokrácia, sem az ugyanakkor mindjobban érvényesülő gazdasági verseny iránt, úgy hogy az egyidejűleg fejledező hazai kapitalizmus a gyáripar és az izmosodó kereskedelem szinte a magyar polgári elem kizárásával, később a német eredetű polgári elemnek is állandó térvesztésével alakult ki. A polgár-szó és fogalom pedig, amely Petőfi és Arany korában a nemzeti testvériesülést jelentette, faluhelyen az önálló birtokos megjelölése lett bizonyos parasztgőg mellékízével, a városban pedig a szűk, materialista lelkületű, önző, kicsinyes

maradi embertípust, amely lelke mélyén nemzetközi, vagy zsidó. Bizonyos alacsonyrendűség ízét tapadt a polgári fogalomhoz s az, hogy valamiképen nem magyar. Ime a XIX. század polgáreszményének tragikus pályafutása Magyarországon, egyben a magyar politikai és gazdasági demokráciáé.

Hogyan simult iskolapolitikánk a polgári társadalmat kialakítani kívánó nemzetpolitikai törekvésekhez?

A polgári jogegyenlőség kimondása után az első 20 esztendőben alig történt valami, hiszen a reáliskolának Ausztriából az elnyomatás idején való átplántálása s ezzel a gimnáziális oktatás kizárólagosságának megszűnése még alig jelentett komoly lépést ebben az irányban. A kiegyezés utáni években meghozzák az 1866 : 38 törvénycikket, amely a népiskolák mellett felső népiskolák és polgári iskolák felállítását is kívánja. A hangsúly azonban a népiskolákon van, viszont ez volt az alsóbbfokú szükséglet. A feladat az egész vonalon a községekre hárult, az államkincstár siralmas helyzetében ez nem is lehetett másképen. Minthogy azonban a községek népiskola fenntartási feladatuknak is csak nagyon hiányosan tudtak megfelelni, a magasabbfokú iskolára már alig is került sor. A törvény alkotói az 5000-nél nagyobb létszámú községeket felső népiskolák, a nagyobb községeket polgári iskolák létesítésére kötelezték. Azonban igen mérsékelt eredményt értek el. A felső népiskola ez a két-három évfolyamos kisebb igényű polgári teljesen életképtelennek bizonyult, vagy teljesen el is sorvadt. A hatévfolyamos polgári iskola ellenben ha lassan vert is gyökeret, olyan mértékben és ütemben fejlődött, mint iparunk és kereskedelmünk. 1869-ben mintegy 3500 község volt hazánk mai határai között, ezek közül 121-nek lélekszáma haladta meg az 5000-et. Ennyiben kellett volna legalább felső népiskolát szervezni. A polgári fiúiskolák száma azonban még 1870-ben is mindössze 19, ugyanakkor a fiúk számára fenntartott felső népiskoláké 7. Nagyjában másfélévtizedes időközökben a fiúiskolák fejlődésmenetét a következő adatok mutatják, (mindenütt országunk mai területét tartva szemelőtt):

1879	19	polgári fiúiskola		2125	tanuló	és 7 felső népisk.		197	tanuló.
1895	35	„	„	6724	„	és 5	„	131	„
1910	81	„	„	18821	„	—	„	—	„
1936	141	„	„	43756	„	—	„	—	„
1936	59	koed.	„	43756	„	—	„	—	„

Az első tíz évben mindössze tizenöt helyen nyílt meg polgári iskola, mégpedig Budapesten (5) a Dunántúl Kőszegen, Zalaegerszegen, Keszthelyen, Nagykanizsán és Szekszárdon, a Duna-Tisza közén (Baján, Cegléden, Csongrádon és Szegeden, a Tiszántúl Hajdúszoboszlón, Gyulán és Szentesen, a Felvidéken Balassagyarmaton és Miskolcon. Ezek közül a keszthelyi, szentesi és balassagyarmati később megszűnt, a két utóbbi azért, hogy gimnáziumnak adjon helyet. Látható, hogy a hat évfolyamos polgári fiúiskola, melynek azonban legtöbb helyen csak négy osztálya bizonyult életképesnek, kezdettől városi iskolának indult,

mégpedig azokban a városokban, amelyekben vagy nem volt gimnázium, vagy befogadóképessége nem volt elegendő. És még sem lett belőle az, aminek szánták, a polgári osztály gyakorlati pályára menő fiainak általános műveltséget adó iskolája, mert csak valamennyire jómódú polgár már gimnáziumba adta fiát s a polgári iskola így mind inkább a munkásréteg gyermekeinek a kispolgári fokra felemelő iskolája lett. A polgári iskolák kifejlődése ugyanis az iparosodás és a tőkés gazdálkodás megerősödésének s a városiasodásnak évtizedeiben ment végbe, amikor a munkás kispolgárrá, a kispolgár önálló iparossá vagy kereskedővé, a polgár pedig hivatalnokká vagy szabad értelmiségi pályára kívánta fiát neveltetni.

Hosszú évtizedeken át, majdnem egészen a világháborúig a polgári fiúiskola túlnyomó részben a szakiskolát is végző iparosok, kereskedők, a tanítók, postások, vasutasok s az állami, törvényhatósági és községi segédhivatalnokok iskolája. Azonban mindig nagyobb és nagyobb mértékben foglal tért a polgári iskolák tanulóságában az alsó népréteg gyermekeinek igénytelenebb része is, az, amely már nem kíván magasabb iskolába lépni, csak jobb iparosi vagy kereskedőtanonci pozíciót keresett. Ha csak a század elejétől figyeljük a polgári iskolák s vele párhuzamosan a középiskolák alsó osztályainak benépesülését s a két csoport egymáshoz viszonyított arányát, világosan áll előttünk egyrészt az iskoláztatási igény állandó növekedése, másrészt az a folyamat, hogy *megfelelő népiskola hiányában* hogyan kellett a polgári iskolának egyre nagyobb teret engedni ama réteg számára, amely már nem remélheti, hogy a szerényebb ipari vagy kereskedelmi alkalmazott színvonalán felül is emelkedhetik. Ennek a folyamatnak kettős irányú hatása, hogy egyrészt emeli az alacsony foglalkozási kategóriák színvonalát, másfelől azonban leszállítja a polgári iskolákét. A számadatok a következők:

	Év	a) fiúk.				b) leányok			
		polgári isk. tanuló	1000 10—13 éves fiúra esett	Közép-isk. tanuló (I-IV.o.)	1000 10—13 éves fiúra esett	polgári isk. tanuló	1000 10—13 éves leányra esett	Közép-isk. tanuló (I-IV.o.)	1000 10-13 éves leányra esett
Régi Magyarország	1900	21.420	30.3	39.600	56.0	27.529	38.9	139	0.2
„ „	1910	37.416	47·2	47·426	59.8	50.093	63.7	507	0.6
Mai „	1920	31.530	85.1	28.877	77.9	44.175	120.2	7.123	19.4
„ „	1930	36.366	137.4	29.150	110.1	42.267	164.4	8 353	32.5
„ „	1936	44.338	123.3	30.196	85.3	48.927	137.2	10.230	28.7

A polgári fiúiskolákban ma csonka országunk határai között több mint kétszerannyi tanuló van, mint volt a század elején a magyar anyaországnak, a gyermekek megfelelő korcsoportjához viszonyítva meg épen négyszerannyi fiú jár polgáriba. Míg a háború közepéig több volt a középiskolába járó, mint a polgárista, addig ma már ellenkezőleg több a polgáriba járó, még pedig 3:2 arányában. Ez az arány egészségesebb a háború előttinél, azonban még mindig nem helyes, hiszen a középiskolába járók száma túlzott (száz fiúgyermek közül 8·5) ezeknek egy része a polgári iskolában találná meg a jövő hivatásának megfelelő is-

kolát, viszont a polgári iskola tanulói közül legalább ugyanannyi, sőt több a ma hiányzó népiskolába való volna. (A leányiskolákra e cikk keretében szándékosan nem terjeszkedem ki a fiúkéhoz hasonló mértékben, mert a polgári leányiskolának részben egészen más problémái zavarnák a polgári iskolák általános kérdéseinek világos gondolatmenetét. A fenti adatok kapcsán csak röviden azt jegyzem meg, hogy a polgári leányiskolák az akkor teljesen hiányzó leányközépiskolákat is pótolván, sokkal egészségesebben és erősebben fejlődtek, mint a fiúskolák s ott ma nincsenek olyan nehéz problémáink. Az bizonyos, hogy a polgári leányiskolák a 15. életévig terjedő nevelőmunkával több leány iskolázását fejeznék be, mint a mai, csak 14 életévig vezető iskola.)

Míg a kisvárosok s főképen az agrárjellegű városok polgári iskolái ma is nagyobb részben kistisztviselőket, tanítókat, vagy legalább is önálló iparosokat és kereskedőket nevelnek, addig a fejlett iparú városok, főképen Budapestnek és környékének polgári fiúiskolái a háború befejezése óta mind nagyobb hányadban olyan iparos- és kereskedőtanoncokat nevelnek, akiknek az önállósulásra vajmi kevés reményük lehet. Ez a jelenség a leányiskoláknál is észlelhető, csak itt kisebb mértékben. Ilyenformán a nagyvárosi és a vidéki polgári iskolák között is szakadék támadt, amint ez a szakadék már kezdettől megvolt a fiú és a leányiskolák között. A nagyvárosi és a vidéki iskolák között a szakadék egyre mélyül, a fővárosi polgári iskola pedig hova-tovább a munkásosztály és a kispolgárság alsó rétegének iskolája lesz. Szinte egyetlen összekötő elv, hogy a polgári iskola mindig valaminő városi életformára nevel. Annyi kétségtelen, hogy ha a polgári iskolai tanulók országos tömegét vesszük szemügyre, ezt összetételében és célkitűzésében annyira tarkának, heterogénnek találjuk, hogy a belső egység e hiánya valóban elegendő magyarázatul szolgálhat arra a sok, szinte már a meghasonlásig menő súrlódásra, ellentmondásra és ingadozásra, amely a polgári iskola körül régóta észlelhető. Igy válik érthetővé a sok és annyira eltérő, sokszor már egészen fantasztikus reformterv is, amely az igazi lényét kereső polgári iskola orvoslására felmerült.*)

III.

Annak, aki valamely iskolafaj pedagógiai feladatát kívánja világosan megszabni, egyfelől egészen élesen kell látnia, hogy milyen társadalmi funkció végzésére nevel munkásokat, másfelől számot kell vetnie a gyermek életkora szerint változó hajlamokkal és pedagógiai lehetőségekkel. Az előbbi a nemzetnevelési szempont, az utóbbi általános nevelési követelmény. A társadalmi funkció figyelembevétele nem csak azért elengedhetetlen, mert a nevelési célkitűzés ebből nyer közelebbi tartalmat, hanem azért is, mert mennél inkább távolodunk az egészen elemi, tehát mindenkire nézve közös nevelői tevékenységtől, annál inkább jelentkezik az életformára nevelés szempontja és követelménye mégpedig mind a nevelő, mind az oktató munka tekintetében. Az erősen különböző

*) Utalunk Implom József összefoglaló tanulmányára, amely a reformterveket tömören ismerteti.

életformákra nevelés nem történhetik ugyanazon iskolában, ha ez már az elemi iskoláénál fejlettebb fokot képvisel. A polgári iskola pl. mint tipikusan városi életformára nevelő iskola teljesen alkalmatlannak bizonyult arra, hogy gazdákat neveljen, illetőleg, hogy az önálló mezőgazdák általános képzést nyujtó iskolája legyen. Ne tévesszen meg bennünket az a látszat, hogy kivált a háború után a nagyobb agrárhelyeken is nyíltak polgári iskolák, s hogy ezekben a fiútanulóknak néha 25—30 %-ig is emelkedő hányada őstermelő szülők gyermeke. Ezek túlnyomó része örökre búcsut mond az agrár életpályának. A föld közvetlen eltartottjainak néprétege sokkal kisebb mértékben növekedhetik, mint az egyéb pályákon megélhetést találó népességé, úgy hogy a földtől való menekülés e jelensége szükségszerű. A gazdafiak közül tehát igen csekély kivétellel azok mennek polgári iskolába, akik gazdálkodás helyett valami szerény hivatali állást keresnek. A polgári iskola tapasztalás szerint azokat is eltéríti a földmíves foglalkozástól, akik eleinte valóban csak az eleminél magasabb általános műveltséget kerestek ebben az iskolában. (Bár messzebbre vezet, mégis megemlítem itt, hogy még a polgáriból kinőtt felső mezőgazdasági iskolák végzett növendékei közül is alig egy negyedrész működik agrár munkakörben, nagy többségük munkanélküli, ezek között igen sokan kisgazda szülők gyermekei.)

Minthogy a földművelő életforma és az iparos, kereskedő életformája — nem is szólva a tisztviselői és tanítói életformáról — teljesen elütő egymástól, elvileg tehát alapjában elhibázott törekvés a polgári iskolát olyanná formálni, hogy az mind a jövendő kisgazdák számára mind az egyéb polgári foglalkozásúak számára megfelelő iskolává legyen. Az a sokszor hallott és olvasott reformgondolat, hogy a városi polgári iskolák ipari-kereskedelmi irányú, a túlnyomórészben agrár lakosságú helyek polgári iskolái pedig mezőgazdasági irányú iskolák legyenek, nem vetett számot sem azzal a ténnyel, hogy a polgári iskolák tanulósága még a legerősebben őstermelő községekben is nagyobb részben nem agrár lakosság gyermekeiből kerül ki, sem azzal, hogy az agrár szülők gyermekének is sokszor szakítania kell apja foglalkozásával. De nem vetett számot azzal sem, hogy az iskola nem nevelhet egyidejűleg annyira ellentétes életformákra s hogy bizonyos szaktárgyaknak, pl. a mezőgazdaságtannak a tantárgyak közé való beillesztése még nem teszi az iskolát más szelleművé, legfeljebb zavart idéz elő az összhangzó nevelésben, gyengíti a nevelőeredmény hatását, egyszóval többet ront, mint amennyit a kívánt irányban segíteni képes. A gazdává nevelést nem lehet agrár „szinezettel" elintézni, sem azzal, hogy a vidéki polgári iskolák „a föld szeretetére" fognak nevelni. Természetesen távolról sem gondolok arra, hogy a nagy általánosságban maradó szaktárgy helyett gazdasági szakoktatást kívánnék a vidéki polgári iskolákba bevezetni, tisztán azt akarom hnngsúlyozni, hogy a művelt kisgazdák nevelése nem történhetik abban az iskolafajban, amely egészen más lelkületre nevelésnek iskolájává alakíttatott és fejlődött.

A polgári iskolákban tehát ipari, kereskedői, kishivatalnoki és tanitói pályára készülők nevelése folyik. E hivatások maguk is lényeges eltéréseket mutatnak. Amíg azonban a gazdaéletre nevelés a természettel

való szoros kapcsolatban maradás és az ehhez igazodó életfelfogás, életrend és munkarend miatt annyira külön világot, illetőleg nevelői feladatot jelent, hogy a többivel semmiképen sem olvasztható össze, addig a többiek mint műhelyi vagy irodai foglalkozások, az általános alapműveltség megszerzésének stádiumában az együttes nevelésre még lehetőséget nyujtanak.

Az a szakadék, mely a főváros és egyéb nagy ipari városok és a kisebb vidéki polgári fiúiskolák tanulóinak pályaválasztása tekintetében a fent kifejtettek szerint fennáll és mindinkább szélesbedik, újabb s eddig figyelemre nem méltatott nehézséget jelent a polgári iskola célkitűzésében. A tanító, a kishivatalnok műveltségének megalapozása nagyobb igényt támaszt, mint egy kereskedősegédé, kisiparosé vagy gyári művezetőé. Az az ismert tömeglélektani tétel ugyanis, hogy a tömeg értelmi színvonalát annak legalacsonyabb rendű tagjai szabják meg, az iskolákban is érvényesül oly értelemben, hogy az iskola (osztály) színvonalát, sőt már pedagógiai célkitűzését a kisebb igényű vagy képességű csoportok szükségképen leszállítják. Csekély értékű és semmiképpen sem megnyugtató remedium volna ezzel szemben az, ha a magasabb igényű középfokú szakoktatásnál csak a jeles vagy jó eredményű végzetteket engednők szóhoz.

A másik szem előtt tartandó szempont a növendékek korukban adott érdeklődésének, a lelki fejlettségük szerinti nevelési lehetőségeknek figyelembevétele. Iskolarendszerünk szerencsétlen módon még ma is tíz éves korban kívánja eldönteni, hogy ki szerezzen az elemi fokot meghaladó általános műveltséget. A tíz éves határvonal a polgári iskolák tekintetében abból az időből fennmaradt indokolatlan csökevény, amikor még a gyermekek többsége csak 3—4 elemi osztályt járt. Akkor az ötödik-hatodik osztály betetőzése volt a népiskolának, mert a továbbképző iskola úgyszolván csak papiroson volt meg. Ma az a helyzet, hogy a népiskolai beiskolázás mind a hat évfolyamos mindennapi iskolában, mind pedig a három évfolyamos továbbképző népiskolában majdnem teljesen hiánytalan s az iskolák túlzsúfoltsága (legalább is a mindennapi tagozatban) 2-3 éven belül teljesen meg fog szűnni. Ezzel elkövetkezett az időszerű volta és szüksége annak, hogy elemi népiskoláink tanterve megfelelően átalakíttassék. Azok az ismeretek, amelyek érettebb korba valók s ma csak szükségből taníttatnak az V. VI. osztályban (történelem, állampolgári ismeretek, stb.) továbbképző tagozatba helyezendők át. Feltétlenül szükséges ugyanis, hogy a népiskoláinknak felső tagozata, amely ma csaknem teljesen értéktelen, most már a mindennapi oktatás hiánytalan megvalósítása után a lehetőségekhez képest fokozatosan szintén kifejlesztessék és megfelelő tartalmat nyerjen.

Ezzel lehetővé válik, hogy ne tíz éves korban, hanem az elemi ismeretek hat évfolyamra való beosztása miatt 12 éves korban különüljön el a gyermekek két csoportja, az, amelyiknek általános műveltséget adó három évfolyamos képzése a tartalmában fejlesztendő továbbképző népiskolában befejezett műveltséget ad, és az a csoport, amely még szakműveltséggel kiegészítendő, tehát egy közbeiktatott, általános műveltséget adó iskolába, a polgári iskolába fog járni. A pol-

gári iskola tehát elgondolásom szerint az elemi iskola valóban elemi ismeretek nyujtására hivatott hat évfolyamára épülne, tehát 12 éves korban fogadná be növendékeit és 3 év alatt adná meg az általános polgári műveltséget.

A 12—15 éves korú gyermek lelke igen fogékony az érzelmi benyomások befogadására, emlékezőképességük, fogalomgyüjtő készségük éber és erős. Ebben a korban tehát a gyermek általános műveltségét, világképét kell kiépíteni. Az olyan oktatási rendszer, amely ezzel nem vet számot s a gyermeket 15. évének betöltése előtt szakismeretek elsajátítására fogja, idő előtt zárja le a természetes érdeklődés érvényesülésének folyamatát s szűkíti el a látókört, tehát szárnyát szegi a lélek kibontakozásának. Az ilyen pedagógiai eljárás azt jelenti, hogy rossz gazdálkodással magunk pazaroljuk el annak az értéknek számottevő részét, amely a nép tehetségében Isten ajándékaként adatott.

Azzal, hogy az elemi ismeretek elsajátítása után az általános műveltséget adó iskola kezdete 12 éves korra tolódik el s így érettebb korban és lényegesen jobb megalapozással indulhat, lehetővé válik az eddigi négy évfolyamú polgári iskolának három évfolyamra való rövidülése. A hat éves elemi elvégzése után már teljes bizonyossággal megállapítható, kik azok, akik alkalmasak a magasabb általános műveltség megszerzésére, tehát a polgári iskola mentesül a szellemi képességei szerint selejtes tanulóanyagtól, amely ma főképen a nagy városokban annyira leszorítja az iskola színvonalát, hogy már-már alig tud megfelelni a reáépülő szakiskoláknak. Ily kedvező feltételek mellett három esztendő elegendő lesz arra, hogy a polgári iskola megadja a 15 éves korukban szakközépiskolákba menő ifjak általános alapműveltségét, úgy hogy ezek a jelenleginél kedvezőbb helyzetben építhetik fel a szakműveltséget. Felesleges hangsúlyozni, hogy a 15. életév alkalmasabb a szakoktatás megkezdésére a 14 életévnél. Akik iparos vagy kereskedőtanoncnak mennek, 14 éves korukban még sokszor nincsenek olyan testi erő és fejlettség birtokában, amelyre a tanoncélet megkezdéséhez szükségük volna. Abban a korban egy évi nyereség mind testi, mind szellemi kifejlődésük tekintetében igen sokat jelent.

A három éves polgári iskola elgondolásának egyetlen nehézsége az, hogy jelenleg nincsen összhangban a középiskola szervezetével, amely tíz éves korban kezdi munkáját és 14 éves korban kívánja szakközépiskolába utalni az erre hivatott tanulókat. A korkülönbözet kérdését azonban részben kiküszöböli az a tény, hogy a középiskolák negyedik osztályát végzők mintegy 45 %-a még a tanév végéig szintén vagy betölti a 15.-ik életévét, vagy legalább megkezdi azt s a korkülönbség jelentőségét megszünteti, hogy a négy gimnáziumot végzettek általános műveltség tekintetében a polgári iskolát végzettekkel előreláthatólag nagyobb színvonalközelségben lesznek, mint ma vannak.

A polgári iskola időbeli elhelyezésének fejlettebb korba való emelése a fentiek szerint részben a népműveltség szükséges fejlesztéséhez kapcsolódik, másrészt azonban a polgári műveltség emelését célozza. A kettő szoros összefüggésben van egymással. Mihelyt a polgári iskola mellett olyan népiskolák működnek, amelyek elegendő műveltséggel

látják el a kevésbbé igényes iparágak munkásait, a polgári iskolák színvonala s ezzel a polgári kultúra lényegesen emelkedni fog. Az ilyen polgári iskoláknak nem kell majd reménytelenül panaszkodni a miatt a presztizs-hiány miatt, amely ma távoltartja tőle a középosztály gyermekeit, tehát jobban megfelelhet majd annak a hivatásnak is, hogy a gyakorlati pályákra hajlamos tanulókat a gimnázium alsó osztályaiból magához vonzza.

Itt felvetődik az „öncélú polgári iskola" kérdése. Ez az utóbbi időben sokszor hangoztatott kifejezés nyilván két irányban kíván tiltakozást jelenteni, vagyis azt akarja jelenteni, hogy a polgári iskola nem lehet a népiskola magasabb fokú tagozata, de nem lehet a gimnázium levezető csatornája sem. Hogy az előbbi nem lehet, az a kifejtettek után nem kétséges, hiszen a népiskola *teljes* alsó tagozatára épülne, párhuzamosan helyezkedve el a népiskola jól kiépítendő felső tagozatával. Ám a polgári iskola célja abban sem merülhet ki, hogy az egyetem felé vezető középiskolát nem bíró tanulók menedékhelye legyen. Társadalmunk mai szervezete és munkamegosztási rendszere úgy kívánja, hogy az általános műveltség három igényfokozat szerint legyen az iskolában megszerezhető. A népiskolában, a polgári iskolában és a középiskolában. A három nem különbözhetik egymástól lényegében, csak terjedelemben és gyökerességben. Aki a magasabb polgári műveltséget nem igényli vagy nem bírja el, annak a kispolgári műveltséggel kell beérnie, amit a népiskola felső tagozata lesz hivatva nyujtani. Aki pedig a klasszikus gyökerekig elmélyített kultúrát nem bírja, annak a polgári műveltséggel kell beérnie. Ez az iskolák öncélúságát nem érinti. Nem hallgathatom el azonban, hogy az *öncélú*-jelzőt itt nem tartom szerencsésnek. Az iskolák nem osztályozhatók öncélú és nem öncélú iskolák szerint. Minden iskola öncélú annyiban, hogy meg van a maga, minden más iskolafajétól különböző nevelő célkitűzése. Viszont az egyéb társadalmi intézményekhez hasonlóan az iskola is heterotelikus, azaz célját magasabb-rendű társadalmi célrendszerből vevő organizáció. A tanintézetek között önállósági, vagy rangsor-problémákat felvetni nem fér össze a helyes társadalomszemlélettel. De ha az egyes iskolák társadalmi funkciójuk fontossága szerint mégis rangsoroltatnának (más szempont helyességét aligha ismerhetnők el), akkor valóban azt a nehéz kérdést kellene eldönteni, hogy vajjon a társadalom szempontjából a népkultúra fontosabb-e, vagy a középréteg, illetőleg a magasabb értelmiség rétegének kultúrája. A felelet azonban csak kitérő lehetne s annak hangsúlyozása, hogy mind a három iskola emberi képességek kifejlését munkálja, egymásrautalt, egymást kiegészítő és kölcsönösen előbbrevivő embercsoportok számára nyujt hivatásuknak megfelelő életformát.

A fent kifejtett reformgondolat megvalósítása szükségképen maga után vonná azt, hogy a polgári iskolai tanárság egyharmada feleslegessé válnék. Azonban ha számításba vesszük vidéki nagy városaink polgári iskoláinak zsúfoltságát, másfelől pedig azt a mielőbb kielégítésre váró szükségletet, hogy nem kevesebb mint 24 városban, ahol ezidőszerint gimnázium működik, polgári iskola azonban nincsen, akkor a megszűnő évfolyam miatt állástalanná váló tanárság számára máris megtaláltuk a kellő munkateret.

Szombatfalvy György.

A népiskolai tanító és a figyelem lélektana

Népiskolai tanításunk egyik legfontosabb problémája a tanulók figyelmének felkeltése és ébrentartása. Nem érdektelen tehát, ha röviden foglalkozunk azokkal a kérdésekkel, amelyeknek megoldása a tudományos kutatások és a működő tanítóknak együttes munkája révén várható. Röviden rá akarunk mutatni a figyelem lényegére, mibenlétére és azokra a kérdésekre, amelyek a tanítót munkája közben feltétlenül foglalkoztatják és amelyekkel a tanítónak munkája eredményességének biztosítása végett is foglalkoznia kell.

A kérdés fontosságát tanítók előtt nem kell hangsúlyozni. Kétséget nem szenved, hogy tanítói munkánk előfeltételeként a tanulók figyelmét kell megjelölnünk.

Miben áll a figyelem? — Kornis szerint a figyelem a tudat körének szűkítése a kiemelt tudattartam világosságának fokozásával. Más szerző szerint a figyelés az a tevékenység, mellyel az *én* a tárgyra *reáfordul* és tudomást vesz róla. Ez utóbbi megjelölés lényeges jegyeket nem tüntet fel. Régebbi meghatározás szerint a figyelemben tudatosságunk köre szűkebbé válik, miáltal tudattárgyaink nyernek intenzitásban. Ez intenzitásbeli nyereség okozza azt, hogy a figyelemmel megvilágított tudatjelenségeink világosakká és határozottakká lesznek. Tehát e szerint a világosság és határozottság pszichológiai oka a figyelem.

A figyelem lényegét *Várkonyi Hildebrand* így jelöli meg: „A figyelem az egész személy viselkedésének *általános egységesítése*, energia koncentráció; ez annyit jelent a tanításban, hogy a gyermek minden viselkedését a tanítás tárgyára kell terelni, egységesíteni, minden tevékenységét lekötni, és minden zavaró és másirányú tevékenység működését meg kell gátolni."

A figyelem az össz-személyiségnek nemcsak orientációját, egy tárgyra való irányulását jelenti, hanem a koncentrált pszichés energiával való befogadó és feldolgozó munkára képesítő hozzátapadást a tárgyhoz. Mivel pedig Mac Dougall szerint az érdeklődés *lappangó figyelem*, a figyelem tevékennyé vált érdeklődés: ebből az következik, hogy az érdeklődés felkeltése és biztosítása a figyelem jelentkezésének nélkülözhetetlen feltételét képezi. A gyermeket pedig (a felnőttet is) az érdekli, ami hiányérzésének megfelel. Ez indítja jóleső figyelemre. A hangulatkeltésnél ennek a *hiányérzetnek* felkeltése tehát a tanító feladata.

A figyelem a lélek alaptevékenységeihez tartozik. Annyira alapvető jelentőségű, hogy azoknál az állatoknál is megtaláljuk, amelyeknél nagyon primitív agytevékenységet észlelünk. A figyelem felkeltésére szolgálhat valamely szemlélet vagy képzet, vagyis a tudatunk meglévő vagy éppen jelentkező tartalma, amely érdeklődést kelt. A már felkeltett figyelem szűkítheti és irányíthatja a tudat körét úgy, hogy annak középpontját a figyelés mozzanatával a lélek egyéb tevékenységei révén új meg új tartalommal tölti meg. Az *én nekifeszülése* (attenció!) alapvető és mégis összetett lelki folyamat, komplex. Minden magasabb rendű lelki folyamatban fellelhető, más lelki folyamatok nélkül elképzelni nem tudjuk.

Lényegéhez hozzátartozik a percepcióra és appercepcióra való tö-

rekvés. A lélek a szükséghez képest fokozott, koncentrált energiával oda igyekszik hatni, hogy az attenció által a tudat középpontjába helyezett tudattartam oly világos legyen, hogy ezt az *én* a legcélszerűbben felhasználhassa. A figyelem irányítja az érzékszervek működését, a szemléletek kiválasztását, a képzetek felidézését, a fantázia koncetratív működését stb. A figyelem eme irányító tevékenysége azt jelenti, hogy az *én* teljességét határozott irányban való alkalmazkodásra készteti. Az érzékszervek a szükséghez mérten alkalmazkodnak, maximális teljesítményre törekszenek a figyelés közben, a lélek pedig fokozott energiával az érzékszervek működése által keletkezett érzetek közül kizárni igyekszik azt, ami a figyelem tárgyát a tudattér középpontjából kiszorítani törekszik. *Ezt kell a tanítónak előmozdítania.* Ha a tanulónak meglévő képzete felé irányul a figyelme, akkor a figyelemben ehhez a körülményhez alkalmazkodik a tanuló *én*je. Testtartása, izmai feszülése, az érzéklés legoptimálisabb lehetőségét igyekszik biztosítani, vagy pedig a befelé irányulás esetén a legminimálisabbra csökkenti az érzékszervek működését, a szerint, miképen válik világosabbá a figyelem tárgya. A figyelemben tehát célszerűség nyilvánul meg. Néha minden érzékszervét igénybe veszi, máskor meg valamennyi működését a minimálisra csökkenti, hogy az egyetlen érzékszerv által nyujtott fiziológiai ingerek érvényesülését annál jobban biztosítsa. Egy számolási feladat megoldásánál pl. teljes a belső figyelme a gyermeknek, szinte nem lát, nem hall semmit.

Mindebből látszik, hogy a figyelemben mindig nívóemelkedés, valamely tevékenységi készség vagy tudatállapot fokozódása jelentkezik. Így: a tudattartam nyer erőben, színben, világosságban, pontosságban stb. Az alkalmazkodás fokozott lesz és az energia felhasználása határozott irányban történik. Felmerülő problémák: mik a nívóemelkedés speciális okai, melyek a tényezői, feltételei, milyen a mechanizmusa? A tanító szempontjából annak megállapítása, a tanítás mely mozzanata keltett általános figyelmet, mert ide irányult az érdeklődés gyujtópontja és ide a tanításnak a gyermek érdeklődésének teljes kielégítése végett okvetlenül vissza kell térnie.

A figyelem tulajdonságai. 1. A figyelem legfontosabb, lényeget jelentő sajátsága: a fokozott *lelki energia-koncentráció.* A koncentráció az *én attenciójá*nak eredménye, amelynek mértéke függ az egyén természetes adottságaitól, a figyelem gyakorlottságától, a figyelmet előidéző u. n. indító tudattartam intenzitásától, stb. (Ez utóbbi magában foglalja a figyelem érvényesülését gátló és előmozdító körülményeket.) *Várkonyi H.* a koncentráció alatt bizonyos tárgyra irányuló tudatosságunk intenzív fokozottságát érti.

A figyelem terjedelme, megosztása és élessége. Koncentrált lelki energiánk által megvilágított tárgyak összegét a figyelem terjedelmének, disztribuciónak nevezzük. A koncentráció intenzitása és a disztribució egymással rendszerint fordított arányban áll, mert minél erősebb a figyelem, annál inkább szűkül a tudat köre és megfordítva. Ebből a tanítói munkára nézve azt a következtetést kell vonnunk, hogy a tanulók figyelmét egyszerre csak egy irányban foglaljuk le vagy legalább is úgy igyekezzünk rendezni a tanítást, hogy a figyelem koncentrálása a legintenzí-

vebb, a disztribució pedig a tanulók figyelmének fejlettségéhez mért legyen. *Igen fontos neveléslélektani feladat annak megállapítása, hogy a tudat gyújtópontjában hány egyszerű, egymással össze nem függő kép vagy egymással logikai vagy pszichológiai kapcsolatba hozható benyomás állhat.*

Felmerül a kérdés, egyáltalán lehetséges-e a figyelem többtárgyúsága azonos pillanatban? *Várkonyi H.* megállapitása szerint lehetséges egyszerre egy szöveget hangosan olvasni és ugyanekkor megszámlálni egy metronóm ütéseit és felvillanó fényjeleket.

Eddigi megfigyelések szerint 4—10 össze nem függő kép nyerhet a tudat világosságából egyszerre. Még további kisérletezés révén megállapítandó, hogy az iskolás kor különböző fázisaiban milyen a figyelem fejlettsége a koncentráció erejét és a disztribuciót illetőleg. *A kisérletezés és és megfigyelés tárgyát képezze az is a tanító részéről,* hogy a tudatkör bővíthetősége miképpen fejlődik. A disztribució terjedelmének bővítése és szűkítése a fáradtság milyen mértékével jár. Kétségtelen azonban, hogy a figyelem terjedelme vagy mezeje személyenkint más- és más.

Némelyek a figyelmes érzéklés mezejét figyelem-mezőnek nevezik. Pl. a tachisztoskopban megjelenő számok, alakok, stb., maximális összege, vagy az egymást követő ingerek maximuma, melyet egy észrevételaktusban fog fel a gyermek. A tachisztoskoppal végzett kisérlet jobban sikerül, ha a tárgyak csoportot alkotnak.

A figyelem mértékét csak akkor határozhatjuk meg, ha egy adott pillanatban a disztribució terjedelmén kívül a világosság intenzitását is figyeljük. A figyelem gyakorlásának tehát úgy kell történnie, hogy a disztribució terjedelmét megtartva növelni igyekezzünk a világosság intenzitását, másrészt pedig a disztribució terjedelmét igyekszünk növelni úgy, hogy lehetőleg ne csökkenjen a világosság intenzitása. Hogy melyik eset gyakorlandó elsősorban, azt a növendék jövendő hivatása fogja megszabni.

A figyelem *megosztása* látszólag ellentétben áll a figyelem lényegével. Ez az ellentét azonban csak látszólagos. Senki sem vonhatja kétségbe, hogy a gépkocsivezető, aki a forgalmas úton figyelemmel kíséri mindazt, ami útjába kerülhet és egyúttal a gépe működésére is nagy gonddal ügyel, nem dolgozik megfeszített figyelemmel, pedig figyelmét megosztani kénytelen. A figyelem megosztása tehát annyit jelent, hogy énünk egyidőben a tudat több tárgyára ügyel, amelyek azonban mind többé-kevésbbé a tudattér legvilágosabb részében állnak egy feladat teljes megoldása érdekében.

A figyelem *élességét* mérhetjük olyan módon, hogy a gyermek szeme előtt hosszú sorban betűket vonultatunk el, amelyek sorozatában elhintett betűk szavakat adnak.

A figyelem *pontossága* szintén elsőrendű követelmény az iskola munkájában. A figyelem pontossága mutatkozik abban, hogy valamely tárgy észlelt részleteit vagy sajátságait hogyan tartja meg a gyermek.

Vizsgálható a Bourdon-teszt segítségével, ami hasonló vagy különböző figurák sorozatában elszórt azonos figurák kiválasztásában áll.

A fáradékonyság, oszcilláció, időtartam. Az attenció által létrehozott erősebb tudatvilágosságnak intenzitása csak látszólag állandó. A fi-

gyelem időtartama rendszerint igen rövid, fokozottan nagy erősségnél alig néhány másodperc, közepes erősség eseten néhány perc. Ennek fiziológiai magyarázata az, hogy ellentét van az idegenergia fokozott felhasználása és annak lassubbá vált pótlása között. (A lélegzés is meglassúdik! A gyermek sóhajtása, ásítása, nyujtózkodása, ideges mozdulatai, stb. arra szolgálnak, hogy ezekkel nyujtsa a kellemetlen, erőszakolt figyelmet, egyben ez a fáradtságának biztos jele. Erre ügyeljünk!)

A gyermek figyelmének intenzitása igen gyorsan változik. Különösen észlelhető ez az intenzívebb növés korszakaiban, amikor is a gyermek fáradékonysága, a szervezet fokozottabb igénybevétele az oka a tudattér világossága gyors és lényeges változásának. Még jelentékenyebb gátlásokkal kell megküzdenie a gyermeknek a pubertás korában.

A világosság fokának változásaihoz hasonló jelenség a disztribució szinte pillanatról-pillanatra bekövetkező önkéntelen bővülése és szűkülése. A figyelem tehát szabálytalan változásokat, oszcillációkat mutat. E jelenség okai részint a külső és belső ingerek, melyek a figyelmet eredeti tárgyától eltérítik, másrészt magának a koncentrációban jelentkező erőfeszítésnek meglehetősen szabályos ingadozásai (ily belső ingerül szolgálhatnak a szervezet fiziológiai ritmusai is: lélekzés, érverés.) Kísérlet: alig hallható óraketyegés, közelről valamely tárgy fixálása. Ezekben a kísérletekben megfigyelhető az akkomodáló izmok periódikus hullámzása.

A figyelem oszcillációja a figyelem látszólagos hibája. Azonban ha meggondoljuk, milyen fárasztó a testünk egy bizonyos helyzetben való merev tartása s hogyan igyekszik szervezetünk a merev tartásból eredő fáradtságot megelőzni egész jelentéktelennek látszó állandó mozgások által, akkor könnyen párhuzamot vonhatunk a lélek és a test viselkedése között. Az oszcilláció által a lélek elkerülni igyekszik a szellem merev helyzetét biztosítja számára a hajlékonyságot és kitolja az elfáradás beállásának időpontját. A figyelem oszcillálásának és fluktuálásának szükségességét mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy *az abszolut merev figyelem a lélek számára értéktelen. (Rögeszme!)*

Az oszcillálás azonban a gyermeknél lehetőleg ne legyen nagy mérvű. Ez éppen úgy, mint a koncentráció és a disztribució függ a kortól, a nemtől, a pillanatnyi közérzettől (ami magában foglalja a test fáradtságát is) és még számos körülménytől. A neveléslélektani kutatásoknak kellene világosságot deríteni arra, hogy a nap mely szakában, az iskolai foglalkozás mely órájában a legintenzívebb a figyelem, mikor a legállandóbb, mikor törekszik a koncentráció intenzitásának növelésére, mikor keresi inkább a szélesebb disztribuciót? Milyen hatással vannak a klimatikus változások a gyermek figyelmének fáradékonyságára?

Tanításunk szempontjából a tanuló figyelmének elfáradása nagy jelentőségű, mert az iskolai munkánk eredményessége nagyban függ tanulóink figyelmének éberségétől, kitartó voltától. A figyelem lankadása általában együtt jár a testi erők kimerülésével, másrészről a hosszas figyelés testi elfáradást is okoz. Azonban lehet beszélni tisztán a figyelem elfáradásáról is.

Azért téves az a felfogás, hogy az elméleti tárgyak órái közé iktatott testgyakorlási óra pihenőül szolgál, annál inkább, mivel a testgyakorló óra

maga is figyelmet kíván. A gyermek sokszor nagyobb, intenzívebb figyelemmel vesz részt a testgyakorlási órán, mint a szellemi foglalkozás óráin. (Önkéntelen figyelem.) Éppen ezért ez órák végén végzett vizsgálatok azt fogják igazolni, hogy a figyelem kimerültebb, mint oly órák után, amelyeken a tanulók kisebb figyelmi intenzitással vettek részt. Meg kell állapítani azt, hogy mely órák járnak a figyelem nagyobb felkeltésével és ezzel kapcsolatban vizsgálat tárgyává kell tenni azt is, hogyan helyesebb beosztani az órákat. Úgy-e, hogy előbbre tesszük az önkéntelen, kellemes figyelmet keltő órákat vagy pedig a tárgy természeteként csekélyebb figyelmet keltő órákat tartsuk előbb. *(Oly tárgy, amely a gyermek érdeklődését és figyelmét nem kelti fel, tulajdonképpen nem is tanítható. Ez pedagógia-ellenes!)* A vizsgálatok hivatottak fényt deríteni arra is, hol van az a fordulat, amikor a tanuló önkéntelen figyelmét az önkéntes figyelem váltja fel? Milyen eljárásokkal késleltethetjük a figyelem elfáradásának beállását a gyermeknél? Szabad-e az erősen jelentkező fáradtság ellenére is igénybe venni a tanulók figyelmét? Mennyi idő után jelentkezik a figyelem fokozatos lankadása a különböző korú gyermekeknél? Milyen időközönként kell pihenőt tartani, hogy a figyelem teljes kimerülését elkerülhessük?

Már az eddigi vizsgálatok és tapasztalatok alapján is megállapíthatjuk, hogy az önkéntes *figyelem intenzitása nem a figyelem első perceiben a legnagyobb, hanem intenzitása rendes körülmények között az első félóra végéig növekszik* és ezen a fokon igyekszik megmaradni mindaddig, míg az elfáradás az intenzitás fokát mind mélyebbre nem süllyeszti a figyelem teljes kimerüléséig és megszüneséig. A tanító ezt az időt nem várhatja meg, hanem megfelelő időközben gondoskodnia kell a figyelem szükséges pihentetéséről is. Vizsgálatok állapítsák meg, mennyi ideig vehetjük igénybe a gyermek figyelmét veszély nélkül. A tanítás mely mozzanatai alkalmasak arra, hogy az elszórakozás veszélye nélkül a figyelem átmeneti pihentetését szolgálják. Milyen időközökben, mennyi ideig tartó pihenő szolgálja a gyermek figyelmének megfelelő regenerálódását. A túl hosszú pihenő szintén nem szolgál a figyelem javára. Vizsgálatokat kell végezni arra nézve, milyen grafikai görbét kapunk 1. ha huzamosan egyfolytában figyel a gyermek; 2. ha gyakori; és 3. ha ritkább pihenőt tartunk. Mindhárom esetben a figyelem első felkeltését jelzi a görbe kezdőpontja, míg a végpontja a figyelem oly kimerülését jelzi, amikor annak ébrentartása rendes eszközökkel már nem lehetséges. A figyelem-intenzitás görbéjén fel kell tüntetni az intenzitásváltozást és az időt. Kísérleteket kell végezni egyirányú figyelemmel és főképpen a rendes iskolai munka keretén belül. A különböző korú és nemű gyermekekkel végzett kísérletek és megfigyelések fogják majd meghatározni, hogyan kell a rendelkezésre álló tanítási időt a legcélszerűbben felosztani.

A görbe adatai megmutatják, hogy a figyelem a legkedvezőbb esetben sem állandó intenzitású (oszcilláció). Eltekintve a nagyfokú egyéni változásoktól, ugyanannak a személynek figyelme is nagy különbségeket mutat különböző körülmények és különböző feladatok megoldása közben.

A kísérletek folyamán meg kell állapítani, melyek a figyelem intenzitásának pszichológiai és testi jelei. Hogyan jelentkezik az elfáradás?

Melyek az elfáradás felismerésére szolgáló legszembetűnőbb külső jelek? Nyilvánvaló, hogy a kifáradással együttjár a meghatározott időn belül végzett munka mennyiségének csökkenése és az a körülmény, hogy a figyelem választott tárgya a tudat intenzíven megvilágított teréből kicsúszik és helyt ad más tudattartalmaknak, elsősorban az érzékek útján pillanatnyilag a tudatba jutott képeknek. A figyelem oszcillációja feltűnően gyors lesz, az intenzitás pedig a legminimálisabb marad. Ezt az állapotot szokták szórakozottságnak nevezni, ami akkor is bekövetkezik, ha a figyelemnek valamely más oknál fogva nincs állandó és meghatározott tárgya. Az *én*nek a figyelem kifáradása következtében beálló szétszórtságát figyelmetlenségnek is szokták nevezni, mivel a lélek ebben a helyzetében éppen az attenciót, a figyelem lényegét, sajátságát nélkülözi. Az alvás az az állapot, amelyben pozitív figyelemről egyáltalán nem beszélhetünk.

A figyelem alkalmazkodása. Erről már a 3. pontnál is szóltunk, még csak azt kell megemlítenünk, hogy ez abban a könnyűségben áll, amellyel egyik tárgyról egy másikra rendszeresen átmegy. Ebből a szempontból beszélhetünk merev, tapadó és mozgékony figyelemről, amely utóbbi egy pillanatban átfogja és szemléli az időben egymást követő mozzanatokat.

A figyelemre vonatkozó vizsgálatoknak ki kell terjeszkedniök a figyelem és a tehetség, valamint a figyelem és az érdeklődés viszonyára is. Összefüggésbe hozható-e a figyelem és a tehetség? *Várkonyi H.* szerint ez a kettő egymástól függetlenül is változhat. Az iskolai életben is beszélhetünk külön tehetséges és külön figyelmes gyermekről. A kevésbbé tehetséges gyermekek nagyobb figyelmük által sokszor ugyanazt a helyet biztosítják a maguk számára, amit a kisebb figyelmű, azonban nagyobb tehetségű tanulók elfoglalnak. Az azonban kétségtelen, hogy a tehetségesek, ha valami érdeklődésüknek megfelel, általában nagyobb intenzitással és több kitartással tudnak figyelni, mint a kevésbbé tehetségesek. A tehetségtelenek figyelme talán több oldalú, azonban tompább és könnyebben eltéríthető. Ezek a kérdések még további tisztázásra szorulnak. Nagyobb összefüggést lehet megállapítani az akarat ereje és a figyelem között. Az önkéntes figyelem ereje és kitartása az akarat erejével egyenes arányban állhat.

A nagyobb intenzitású figyelem előbb lankad, mint a közepes vagy gyenge. Meg kell állapítani, az iskolai munka gyorsabb vagy lassúbb üteme felel-e meg a gyermek figyelme természetének?! Melyik jelent számára nagyobb fáradságot? E kérdés alapos tisztázása azért bír nagy jelentőséggel, mivel az iskolai munka eredménye nagyban függ a figyelemtől.

A kísérleti lélektanban oly módon is szokás mérni a figyelem erőfokát, hogy a leküzdendő akadályokat mérjük és így nem tudjuk pontosan megállapítani, vajjon a figyelem erőfokától függ-e az eredmény vagy pedig az akarattól és kitartástól. A figyelem erőfokának mérése általában azoknak az akadályoknak mérésével történik, amelyeket a gyermeknek le kell győznie. Idevonatkozó kísérletek: a gyermeknek több jeladás közül választania kell egyet, vagy meg kell különböztetni egy

tárgyat sok más, esetleg hasonló között, vagy zavaró körülmények között folytatni és befejezni egy feladatot, s így tovább.

Vizsgálhatjuk a figyelem termékenységét, vagyis megkérdezzük az emlékezetet vagy reflexiót. Ez ugyan nem szorosan vett figyelemvizsgálat a tanuló szempontjából, mégis fontos.

A figyelem különböző formái. A tanítás számára az akaratos szabad figyelmet kell biztosítani, vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek a figyelmét gátló körülményeket könnyen legyőzze és figyelmét saját akaratából a tanítás tárgyára irányítsa. Éreznie kell a tanulónak azt, hogy figyelmét saját jól felfogott érdekében akarata által kell irányítania a tanítás tárgyára. A tanító befolyásával ne akarja megszüntetni a tanuló saját elhatározását, hanem teremtse meg az érdeklődés felkeltésére alkalmas helyzetet, hogy a tanuló akaratos szabad figyelme helyes irányt szabjon a tudattér világosságának. A túlfeszített érdeklődés az ú. n. akaratos nem szabad figyelmet kelti fel, amikor az elhatározás motívumai oly lökést adnak az akaratnak, hogy az akarat tevékenysége kétségbevonhatatlan ugyan, de annak szabadságát az említett motívumok nagyban gátolják. Mindkét esetben látható, hogy eredményes figyelemről van szó, az iskola életében mindkettő előfordulhat. Az *én* rendes lelki tartalmát károsan befolyásolja az akarat ellen működő figyelem. Az önkéntelen figyelem az önkéntes figyelemmel szemben gátlásként jelentkezik.

Szokásos osztályozás még (Várkonyi H. is használja):

a) Külső tárgyakra irányulhat: tudományos vagy tudománytalan megfigyelés, kontempláció, ha csodálattal társul (esztétikai jellegű),

b) Belső tárgyakra irányul: reflexió,
ha hosszú és módszeres: meditáció,
introspekció, ha lelki folyamatok megfigyelésére irányul.

A figyelem fejlődése. Már az eddigiekben is rámutattunk arra, milyen jelentős a gyermek figyelme fejlettségi fokának ismerete. Sikorsky állítása szerint — mindannyiunk tapasztalata is ezt igazolja — az állatok is figyelnek. Szellemi életünk legelső tevékenységei között is ott találjuk a figyelést.

Az újszülött gyermek már néhány napos korában különbséget tesz a neki minőségileg alkalmas és alkalmatlan tej között. És néhány kísérlet után a neki alkalmatlan tejet elutasítja. Ez arra enged következtetni, hogy az újszülöttnek szinte az élete első pillanatától kezdve van ízlési megismerése és megfigyelése. Ezzel párhuzamos a szaglási megismerés és figyelem is. Az újszülöttnél egyéb lelki funkciót nem tudunk még megállapítani. Csak a jó és a rossz legáltalánosabb érzése van meg nála (éhség, jóllakottság, testi rosszullét érzése).

Az első három hónapban csak öntudatlan vagy „öntudatelőtti" figyelemről lehet szó. Itt is és a későbbi korban is a figyelem kétségtelen és objektív jeleinek megállapítása a feladatunk. Munkánk megkönnyítése és a nagyobb pontosság kedvéért különböztessünk meg külső és belső figyelmet. A jelek szerint először a külső figyelem jelentkezik csak. Ezt tényként is elfogadhatjuk.

A külső figyelem korai jelentkezését Sikorsky fentebb említett kísérlete is igazolja. Az ő kísérlete szerint a 4 hetes gyermek figyelmét

felkelti a közelében elhelyezett meleg üveg, és 2—3 perc mulva kutatni kezdi a hőforrás irányát. Az újszülött már az első napon, sőt már az első órában a fény felé fordul Preyer és Flechsig kísérlete szerint. A 3—4 hónapos gyermek pontosan követni igyekszik a mozgó vagy forgó tárgyakat úgy, hogy a 3. hónap végén az optikai figyelem már kialakultnak tekinthető.

Valamivel később jelentkezik az akusztikai külső figyelem. A 2—3. hét végén csaknem minden gyermek figyel a hangokra. Erős hangok hallatára a gyermek a szemét hunyorítja. Szokatlan hangok hallatára arca oly kifejezést ölt, ami szemlélgetéskor szokott a gyermek arcán jelentkezni. Szemét a hang irányába fordítja, amivel elárulja figyelmét.

A 4. hónaptól kezdve látni, hallani, tapintani (érzékszerveit használni) igyekszik. Ekkor jelentkezik az alkalmazkodás, figyelemre, jellemző formában.

Most azonban egy másik nagy feladat előtt áll a gyermek: meg kell tennie a gondolkodás első lépéseit, hogy megtanulja megérteni azt, amit érzékel. Ez már a *belső* figyelem kezdete. A *külső* figyelem teszi lehetővé a gyermeknek azt, hogy a ráhatásokat pontosan felfogni, és azokhoz alkalmazkodni tudjon. A gyermek külső figyelmének intenzitása igen jelentős. Sokszor oly intenzitással figyel, hogy a lélekzete is eláll.

A gyermek figyelme nagyon könnyen eltéríthető. A féléves gyermek figyelme azonban már jelentékeny ellenállást tanúsít az eltérítésére irányuló hatásokkal szemben. A gyermek külső figyelmével kapcsolatos a test izmainak könnyen észlelhető általános feszültsége. (Ez a tény a későbbi korban is tapasztalható a gyermeknél és felnőttnél egyaránt.) Innen van, hogy a hosszabb ideig tartó intenzív külső figyelem az izmok kifáradását is magával hozza.

A gyermek figyelmének célja kezdetben az, hogy a hatásokat minél tökéletesebben felfogja, míg később a hatások értelmezése és megrögzítése a cél. Ez utóbbi a *belső* figyelem eredménye. A 10. hónap után a gyermek figyeli a felnőttek beszédét. Igyekszik megismerkedni a szavak jelentésével. Megfigyeli a hang intenzitását és mennyiségét és a hangok tulajdonságait. Mind élénkebb figyelemmel kíséri a mozgásokat. A lélektani fogalmak kialakulása csak figyelem révén történhetik. Tehát a belső figyelem akkor indul rohamosan fejlődésnek, amikor a lélektani fogalmak gazdag sora lesz a gyermek sajátja.

Pontosan meg kellene határozni az önkéntes figyelem jelentkezésének idejét. Tény az, hogy az iskolába lépő gyermek már képes önkéntes figyelemre és figyelmének irányát szándékosan és tudatosan meg tudja változtatni. Figyelme azonban könnyen eltéríthető. A figyelem intenzitása szinte maximális, mert érdeklődése tárgya felé rendszerint énje teljességével fordul. Az eltéríthetőség ennek dacára is azért oly nagy, mert a tudatba kerülő új képek az újság ingerével hatnak; mivel pedig a figyelem körébe eső tudattartam logikai szálai még gyengék, nem elegendőek a nagyobb intenzitással jelentkező új képek háttérbe szorítására.

A tanító feladata a gyermek figyelmét helyes irányba terelni és nevelni. Meg kell keresnie a gyermek természetes érdeklődésének központját.

Amíg azt meg nem találta, addig a gyermek és tanító egyaránt küzdelmes munkát, végez.

Vizsgálatuk útján meg kell állapítani azt, vajjon az iskolai munkához szükséges figyelem felkeltése hogyan történhetik a legcélszerűbben? Mikor mondhatja a tanító, hogy a figyelem szükséges koncentrációját sikerült elérnie?

A figyelem és figyelmetlenség okai. Az önkénytelen figyelem felkeltő oka mindig az, hogy valamely tény a tudatban intenzitásbeli fölényre tesz szert bizonyos oknál fogva. Ezt valamely inger a többi ingerekkel szemben való mennyiségi és erősségi különbségével, a többlettel éri el. A figyelmet felkeltő lelki tény jelentkezésének két oka lehet: a fiziológiai inger nagyobb ereje és a hangulatunkhoz való viszonya.

Vizsgálat tárgyává kell tehát tenni, hogy tanításunk alkalmával hogyan biztosíthatjuk a tudatközéppontba helyezendő inger intenzitás fölényét? Hogyan lehet a tanuló és a tanítás anyaga között a legtermészetesebb kapcsolatot a legkönnyebben megteremteni? A hangulatkeltés fontos volta szükségessé teszi, hogy hangulatkeltésünk a legsikerültebb és legeredményesebb legyen. Ez pedig akkor sikerül, hogyha a tanítás anyagát a gyermek előtt érdekessé tudjuk tenni. A vizsgálatok és a tapasztalat általában azt igazolják, hogy a gyermeket legtöbbnyire jobban érdekli az újszerű, mint a régi, a megszokott, a mozgó jobban, mint az álló, a színes jobban, mint az egyszínű, az élénk jobban, mint a halvány, élő jobban, mint az élettelen, a tömegesen ható inkább, mint a magában jelentkező inger, stb.

A figyelmetlenség oka elsősorban a figyelmet felkeltő ingerek hiánya vagy gyenge volta, a tudatban jelentkező más, nagyobb intenzitású ingerek hatása, az érdektelenség, kimerültség, az appercepcióhoz szükséges ismeret hiánya stb. Tanításaink alkalmával nagy gonddal kell ügyelnünk arra, nincs-e jelen valamely figyelmet gátló ok. Előbb tehát a gátló körülményeket kell eltávolítani illetőleg megszüntetni, csak azután lehetséges a figyelem felkeltése.

A neveléslélektani vizsgálatok útján meg kell állapítani, mily körülmények között kelthetjük fel tanulóink figyelmét legkedvezőbben és miképpen biztosíthatjuk figyelmük állandóságát.

A figyelem nevelése és néhány probléma. A nevelésnek célját az fogja meghatározni, milyen tulajdonságokkal bíró figyelmet tartjuk legértékesebbnek. Arra kell törekednünk, hogy a legértékesebbnek ismert figyelemre neveljük tanítványainkat. Kérdés tehát, mire kell nevelni a figyelmet?

A figyelem nevelésének célja: *erőssé és szabaddá* tenni a figyelmet. E két cél egymástól különböző, független, mert a gyermeknek lehet erős figyelme a nélkül, hogy szabad lenne, vagyis csak arra figyel, amit szeret. Azonban nem tudja irányítani figyelmét. A figyelem intenzitása önmagában értékes tulajdonság, mert nélküle az egyén csekélyebb értékű, mégis értékesebb a második tulajdonság, vagyis a szabadság, az irányíthatóság, mert az önuralom egyik esete. A figyelem nevetésének főképpen erre kell irányulnia.

A figyelem egyéni sajátságait nincs módunkban megszüntetni. Erre

nem is vállalkozhatik a nevelő. Azonban az adottságokhoz mérten minden tanuló figyelmét tökélyre kell vinni, mert ez az értelmi munka alapfeltétele.

Meg kell tehát keresni a figyelem erősítésére, állandósításának gyakorlására szolgáló eszközöket. Kísérletek útján meg kell határozni, mennyi ideig számíthatunk a gyermek figyelmére rendes körülmények között. (Az„új-iskolában" 2—3 óra van egyfolytában. Ez alatt azonban teljes lendülettel folyik a munka.)

Melyek a figyelem nevelésének általános eszközei? Önmagában a figyelmet nem lehet nevelni, hanem csak más tevékenységekkel kapcsolatban. Nevelhetjük a figyelmet a számolással, különösen a fejszámolással, csak figyelmi gimnasztika segítségével kerülhetjük el a hibákat. Innen van, hogy a figyelem pszichotechnikai mérőeszköze gyanánt számtani feladatokat használunk. A jól tanított rajz is jó iskolája a figyelemnek. Megtanítja a tanulókat megfigyelni a mintát, stb.

A természet megfigyelése és a helyesen irányított fogalmazások is idetartoznak. Jó eszköz a tollbamondás is.

A figyelem gyakorlása alatt az önkéntes szabad figyelem gyakorlását értjük. Vannak, akik külön figyelmi gyakorlatok bevezetését tartják szükségesnek. (Ilyen gyakorlás pl. 1-5-10 percen keresztül való mozdulatlan testtartás, vagy az akusztikai figyelem gyakorlása, stb.) Sokan a figyelmet keltő játékok gyakoroltatását kívánják; mások a tanítási óra kedélyességével vagy tanítás lendületes menetével igyekszenek élénk figyelmet fenntartani és gyakorolni, valamint igyekeznek rászoktatni a gyermeket a szórakoztató gondolatok kiküszöbölésére.

A figyelem felkeltésének és nevelésének kiváló eszköze a helyes kérdezés. Aki ügyes kérdésekkel fenn tudja tartani a gyermek figyelmét, az gyakorolja is azt. Az iskolai életben igen jó figyelmi nevelési eszköznek bizonyult a tanulók állandó foglalkoztatása, az állandó kérdezgetés. A kérdések mindig problémát tartalmaznak. A megfejtés ne legyen túl könnyű, azonban nehéz sem lehet. A kérdések sora legyen összefüggő és haladó, a tanult anyaggal összefüggő és a lényegre vonatkozó. Nem alkalmasok erre a szokrateszi kérdések, hanem ellenőrző, problémát adó kérdésekre kell gondolnunk. *A figyelemre legkárosabb a tétlenségre való kárhoztatás.* Ezt eredményezi az is, ha a tanulók túl hosszú ideig foglalkoznak egy dologgal, ami alatt elvesztik természetes érdeklődésüket,

Vizsgálandó kérdések: Mikor a legintenzívebb a figyelem? A tanítás egyes mozzanataiban milyen figyelemre van szükség: rövid-erős, tartós-egyenletes? Hogyan kelthetjük fel leggyorsabban ezt a figyelmet? Mikor és hogyan kezd lankadni a figyelem? Mi ennek a külső jele? Mi ilyenkor a teendő? Melyek a figyelem ébrentartására szolgáló eszközök? (színes, eleven beszéd, a beszéd tónusának gyakori változtatása, megállások, közbeszúrt hangulatos képek, helyes szemléltetés, cselekedtetés, helyes, jól alkalmazott kérdések, saját érdeklődésük kifejezése, a szükséges pihenő alkalmazása, légzési gyakorlat tanítás közben, friss levegő biztosítása, a helyes órabeosztás, az érdeklődési középpont állandó kutatásai a figyelem megfelelő gyakorlása, szükség esetén a tanuló figyelmeztetése stb.)

Néhány ok, amelyre a tanuló figyelmetlenségét visszavezethetjük: a tárgy teljesen érdektelen volta, az előadás nem felel meg a tanuló értelmi szintjének, unalmas módszer, a tanításban nincs haladás, nincs újság a tanításban, nagy meleg, hideg a tanteremben, testi-lelki fáradtság, a gyermek álmossága, éhes vagy túl jóllakott volta, testi gyengesége, (vérszegénység, betegség) kényelmetlen ülés, gyermekes tervek, amelyek foglalkoztatják a tanulót, szomorúság, otthoni kellemetlenségek, valamely tanulótárs elvonja viselkedésével a tanítástól társai figyelmét, a tanuló nem látja, vagy nem hallja jól, amit látnia, hallania kellene, stb. stb.

A figyelem neveléslélektani problémáit *Várkonyi H.* e 4 pontban foglalja össze:

1. Meg kellene állapítani, milyen előadási, tanítási mód kelt legnagyobb figyelmet? Melyek azok a nevelési helyzetek, melyekből leginkább származik figyelem?

2, Figyelni kellene a figyelem külső körülményeinek okait. Melyek ezek a magyar népiskolás gyermekre nézve?

3. Meg kell állapítani, hogy a figyelem és a tehetség között milyen összefüggés áll fenn?

4. Meg kell állapítani az egyes osztályok figyelmének tulajdonságait, az egyes tárgyakkal szemben tanúsított érdeklődését!

Ily kutatások után lehetne beszélni magyar leíró pedagógiáról.

Fejtegetéseinkkel fel akartuk hívni tanítótársaink figyelmét e fontos neveléslélektani problémára, a figyelemnevelés kérdésére, hogy az immár szép fejlődésnek indult neveléslélektani kutatások minél szélesebb rétegekben e kérdés megvilágítására szolgáljanak.

Zentai Károly.

A film és az iskola

1.) A tanítófilmgyártás problémája.

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a tanítófilmgyártás ma még járatlan úton halad, s úgyszólván napról-napra tanítófilmenkint újabb és újabb problémát kell megoldania. Ezek a problémák csak részben a felvételezési technika és a filmrendezés problémái, jórészben inkább lélektani és didaktikai problémák. Talán paradoxonnak hangzik, hogy ma, a tökéletes felvételezési technikával megoldott játékfilmek korában (pl. Krisztina királynő, Cavalcade, San Francisko stb.) a látszólag sokkal kisebb igényű tanítófilmeknél a fényképezési technika problémáiról beszélünk. Ennek a problémának a megvilágítása, valamint a lélektani és didaktikai problémák felvetése céljából szeretnék egy rövid áttekintő riportot adni a mai tanítófilmgyártás helyzetéről, főleg hazai viszonyainkat tekintve, saját scenáriumirói és filmrendezői tapasztalataim alapján.

A film specifikus sajátságai azok a lélektani és esztétikai hatások, amelyeket röviden „filmszerűségnek" nevezünk és amelyeknek jellegzetes fővonása a síkban való kétdimenziójú mozgás. A filmszerűség, mint

ilyen, már régebbi eredetű és jóval megelőzte a vetítő és felvevőgépek feltalálását, vagyis a század elején kialakult kinematografiát. A régi arab eredetű török árnyjátékok (karagőz) már felvetik a fenti értelemben vett filmszerűség egyes alaproblémáit. Ugyanis a korán egyik szurája tiltja a muzulmánoknak szinpadon való szereplését, ezért árnyjátékokkal kétdimenziójú mozgásokkal igyekeztek egyes történeteket szórakoztatás és okulás céljából bemutatni. Erre vezethető vissza, hogy még ma is nem egy világvárosi varieté szinpadán találkozunk török eredetű artistákkal, akik bámulatos ügyességgel, puszta kézzel mutatnak be igen érdekes jelenetsorozatokat. Egyébként Házy Albert is említi „Madách: Az ember tragédiája, mint szabadtéri tömegjáték" című munkájában, hogy az új török szabadtéri játékokban szintén bekapcsolták a karagőz hatásokat. Tehát a filmtechnika tökéletesedése ennek az ősi filmszerű meglátásnak nyujtott beláthatatlan távlatokat. A mai filmeket, céljuknak megfelelően, a következőképen csoportosíthatjuk:

1.) játékfilmek,
2.) kultúrfilmek, vagy oktatófilmek,
3.) tanítófilmek.

Lélektani és esztétikai hatás szempontjából legtökéletesebb a játékfilm, amely szórakoztat, gyakran tanít, sőt nevelőhatást is fejthet ki. Pl. Egy játékfilm, amely eredeti távoli földrészeken játszódik le, háttérben a népi szokásokkal, tanít, témájánál fogva pedig szórakoztat, ha pedig erkölcsi igazságok is vannak benne, akkor nevelő hatásokat is fejthet ki. Ezzel szemben a kultúrfilm, pusztán ismereteinket akarja gyarapítani, lehetőleg úgy, hogy szórakoztasson is bennünket. Ezek a kultúrfilmek vezettek a mai tanítófilmek kialakulásához, amelynek ma már kétségtelenül tisztázott célkitűzése: a tanítás és nevelés. Ma még természetesen igen sok az olyan tanítófilm, amely tulajdonképen kultúrfilm, ahol a szorosabban vett didaktikai és etikai szempontok hiányoznak s ezt a tanár élőszóval pótolja. Éppen ez a tanítófilmek jövő nagy problémája. Ha igy a filmszerűség szempontjából nagy vonásokban körülhatároltuk és meghatároztuk a tanítófilmek helyét a filmek sorában, meg kell még állapítanunk, hogy mik azok a hatások, amelyek a tanítófilmnek a többi szemléltető eszközzel szemben oly nagy fölényt biztosítanak. Erre röviden, nem számítva az előkészületekkel járó miliő-hatásokat, azt felelhetjük, hogy lélektani hatások. A film lélektani szempontból a képzetek játéka, a sötét nézőtéren ülő „közönség" nemcsak vizuálisan látja az eseményeket, hanem ha valóban „filmszerű" a kép, akkor a vásznon lejátszódó eseményekkel kapcsolatban, képzetek bukkannak a tudat fölé és a tudat alá a film pergésével párhuzamosan. Azonban a tudat alá bukó képzetek nem tünnek el nyomtalanul, hanem „asszociálnak" és a kifejlődő filmtéma körül koncentrálódnak. Ez az asszociáció vezet azután az érzelmek kifejlesztéséhez: sajnálkozás, öröm, megbotránkozás stb. A koncentráció foka pedig mélyíti ezeket az érzelmeket. A koncentrációt elősegíti a sötét nézőtér elszigeteltsége, de a koncentrációt fokozhatja az is, ha a vásznon lejátszódó események saját, vagy hozzánk közelállók életével, vagy ezeknek egyes epizódjaival mutatnak hasonlóságot. Ezért egy filmszerűség szempontjából magasabbrendű, jól megoldott film után,

érezzük, hogy nemesebb lelki emóciókban volt részünk, azonban az alacsonyabbrendű filmek alacsonyrendű lelki emóciókat váltanak ki, amelyeknek antimorális hatásuk lehet az egyénre nézve és amelyek az a-morális egyéneknél súlyosabb következményekre vezethetnek: lopás, gyilkosság stb. Ha azonban a film nem volt filmszerű, vagyis csak történések közönséges egymásutáni fotografálása, akkor a kép levetítése után úgy érezzük, hogy valami hiányzott belőle, üres volt, hiányzott belőle a képzetek játéka, amit főleg a gyakorlott mozilátogató közönség érez. Az ilyen film a közönséges értelemben vett „mozgófénykép" és semmi több. Látjuk tehát, hogy a filmszerűséget a gép elősegíti, de nem pótolja. A filmszerűségnek elengedhetetlen feltétele, hogy lélek hasson lélekre, ezt természetesen más úton is elérhetjük, azonban a filmgyártásnak ezen a pontján a „hogyan"-on van a hangsúly. Ezt a „hogyan"-t pedig csak az tudja megoldani, akinek filmszerű látása van, ami éppen olyan természeti adottság, mint a festőművész sikszerű látása, vagy a szobrászművész térszerű látása stb.

A következő kérdésünk most már az, hogy a film lélektani hatásai közül melyek azok, amelyek elősegítik a tanítást és nevelést: ezek az asszociáció és a koncentráció. Azonban ezeket a hatásokat egészen másképen kell elérnünk a tanítófilmeknél, mint a játékfilmeknél. A játékfilm és a tanítófilm között lélektani szempontból alapvető különbség van, mert a játékfilmeknél a fizikai szemlélet (vizuális hatás) nem esik egybe a lélektani hatással (képzetek játéka), *(Házy Albert: Képkompozíciók. Oktatófilm Közlöny f. é. márciusi szám.)* sőt minél inkább divergálódik, annál inkább erősebb lesz a koncentráció, a lelki emóció, az érdeklődés, míg a probléma megoldása során fel nem oldódik. Pl. A lejtőn elinduló kocsiból kiesik a tengelyszeg, ez egyszerű vizuális hatást fog kiváltani, de már a „néző" előre látja, hogy valami történni fog, ezért a kocsin történő eseményekkel kapcsolatban fokozatosan fog fokozódni érdeklődése, mert olyasmit tud, amit a kocsinülők nem is sejtenek, az érzelmi koncentrációja pedig akként fog alakulni, hogy számára szimpatikus vagy antipatikus egyének ülnek a kocsin. A hatás méginkább fokozódik, ha az egyik szimpatikus, a másik antipatikus egyén és csak a megoldásban fog feloldódni érzelmi feszültsége. A tanítófilmeknél, pedig éppen ellenkezőleg a fizikai szemléletnek egybe kell esnie a pszichikai szemlélettel, vagyis a felvetett problémának rögtön a megoldását is meg kell adnunk, mert különben a felesleges képzetek kiváltásával a tanulót fárasztjuk és érdeklődése szétfolyó lesz. Ezek azok a filmtechnikai hatások, amelyekkel ma már a filmgyártásnak számolnia kell. Ezért fontos és nélkülözhetetlen, hogy a jó tanítófilmek gyártásába, minél több szakszerűen képzett pedagógus kapcsolódjék be.

Az 1934. esztendő határkövet jelent a filmmel való tanításban. Ekkor kötötték meg Európa legtöbb államában a nemzetközi keskenyfilmegyezményt, amely szerint az iskolákban addig használatban volt robbanás- és tűzveszélyes celluloid-film helyett bevezetik a 16 mm-es acetat-cellulozéból készült u. n. robbanásnélkül égő keskenyfilmet (Schmal-Film). Az azonos méret lehetővé teszi a nemzetközi film-csereakciókat is, azonban az egyezmény kimondja, hogy csak saját gyártású filmek

használhatók külföldi cserére. Miután Magyarország is csatlakozott a nemzetközi oktatófilm-egyezményhez, így hazánkban is megindult a tanítófilmgyártás. A jelenlegi tanítófilmek gyártásával és forgalombahozatalával két hivatalos szerv foglalkozik. 1.) „A V. K. M. Oktatófilm Kirendeltsége" és 2.) „Budapest Székesfőváros Oktatófilm Bizottsága". Az általuk készített tanítófilmek, hasonlóan a külföldiekhez, két csoportba oszthatók:

a) Alkalmazott vagy szerelt filmek.

b) Saját gyártású, vagy eredeti filmek.

a) Alkalmazott vagy szerelt filmek. Az alapanyagot, játékfilmet, hiradófilmet, de főleg kultúrfilmet külföldi filmügynököktől előzetes bemutatás alapján megvásárolják. A felhasználható filmek alapján, néha több film alapján is, elkészítik a film scenáriumát (jelenetezését) és feliratait. Azután következik a „vágás", a vágó (cutter) kivagdossa a megfelelő részeket és összeragasztja. Azután keskenyfilmre átkopírozzák, némelykor saját eredeti felvétellel is kiegészítik és így kerülnek az iskolákhoz használatra. Az így készült filmek aránylag olcsók, nem veszélyesek, gyúlási hőmérsékletre hevítve láng nélkül elszenesednek. Hátránya az ilyen filmeknek, hogy külfölddel nem cserélhetők, mert csak eredeti filmeket fogadnak el cserére. Szerelt filmekkel, részben a régi pedagógiai filmgyár anyagával dolgozik „a V. M. K. Oktatófilm Kirendeltsége", amely saját modern laboratóriummal és modern felvevőgéppel is rendelkezik.

b) Ezzel szemben „Budapest Székesfőváros Oktatófilm Bizottsága" nagyobbrészt saját gyártású eredeti filmeket készít a székesfőváros közönségének áldozatkészségéből. A székesfőváros a Magyar Film Irodával dolgozik. Az eredeti filmeknél előre kell elkészíteni a scenáriumot, a filmszerűség és didaktikai elvek szem előtt tartásával. *(Szerző: Tanítófilm és scenárium. Oktatófilm folyó évi októberi szám.)* Ezeket rendesen pályázatokon szokták kiválasztani, azután a film rendezőjét kijelölve, kiadják felvételezés céljából a Magyar Film Irodának. Ezután megindulnak a külső felvételek, majd a belső műtermi felvételek és a trükkrajzok valamint a feliratok elkészítése. A kész előhívott filmet itt is a scenárium alapján „vágni" és „ragasztani" kell, ez lesz a pozitív példány, erről készítik azután, megfelelő számban, a szükséges kópiákat, amelyeket vetítés céljából a különböző iskolákhoz küldenek. Természetesen ez utóbbi módon készült filmek a tulajdonképeni igazi tanítófilmek, mert ezeket az előzetes scenárium-készítés alapján az egyes tantárgyak tantervéhez alkalmazkodva lehet elkészíteni. Az így készített filmek nagy tőkét igényelnek, mert csak így készíthetők jó, kifogástalan tanítófilmek.

Mind a két tanítófilm gyártásnál elsőrendű fontossággal bír a feldolgozandó anyag megjelenetezése, scenáriumának helyes elkészítése. A jó scenáriumnak alkalmazkodnia kell az előírásos tanmenethez, tekintetbe kell vennie a filmszerűség alaptörvényét és módszeresnek kell lennie. Külön gondosságot igényel a helyesírási és fogalmazási szempontból helyesen megszerkesztett feliratok (mutációk) elkészítése. Éppen ezért, a tanítófilmek ezen sajátlagos pedagógiai követelményei követ-

keztében elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanítófilmek scenáriumát mindenkor szakképzett és a film hatásait ismerő pedagógusok készítsék. Csak az ilyen pedagógusok közreműködése biztosíthatja a tanítófilmek fejlődésének korlátlan lehetőségeit. Mert csak gondoljunk arra, hogy még milyen lehetőségeket rejt magában a hangos és színes tanítófilmek bekapcsolása a tanításba. Ma már mind a kettő megoldott problémának tekinthető, megvalósításuk csak anyagiak kérdése. Éppen most tökéletesítették annyira a hangos gépeket is, hogy már alacsony és magas rezgésű hanghullámokat is képes visszaadni a leadógép, (Wide range) az eddig vetített közepes rezgésszámú hanghullámokkal szemben, aminek következtében ma már olyan hangok is hallhatóak, amilyeneket eddig nem volt módunkban helyes tisztasággal hallhatóan leadni. Ugyszintén a szinesfilmek terén is újabban két olyan találmány áll rendelkezésre, amellyel megoldottnak tekinthető a színesfilmezés, ezek a „technikolor" és „agfakolor" eljárások. Ma már nem egy technikolor eljárással készült színes amerikai játékfilmben gyönyörködhetett a közönség. Mert az lesz az igazi filmmel való tanítás, amikor a patak csobogását és a természet színpompáját varázsoljuk a tanterem vetítővásznára. Az ilyen filmnek feltétlenül meg lesz a lélekformáló hatása is, mert hisz a teremtés csodáját vittük közelebb a lelkekhez.

Forgách Géza,

2. Oktatófilm a gyakorlatban.

Mint ismeretes, iskolai filmoktatásunk ügye az 1936/37. iskolai évben hatalmas lépésssel jutott előbbre akkor, amikor közép- és középfokú iskoláink jelentős része megkapta a filmvetítőgépet és ezzel egyidejűleg megkezdődött az oktatófilmek iskolai bemutatás céljából való kölcsönzése is.

A vetítőgépek szétküldését, beállítását, működésének bemutatását és javítását, valamint az összes adminisztratív munkákkal együtt az oktatófilmek kölcsönzését budapesti központi szerv, *a VKM. Oktatófilmkirendeltség* végzi.

Iskolai szemléltetésügyünk e szerv működésének kezdetével belejutott abba az útba, amelynek továbbfolytatása az ideálként kitűzött szemléltetési módhoz vezet. E rövid cikk keretében vizsgálni kívánjuk, hogy az iskolai filmvetítésnek mostani rendszere *hogyan működik, milyen anyagi és elfoglaltságbeli terheket jelent és miként tehető sikeresebbé.*

Lássuk először a vetítésnek technikai részét.

Az iskolák a vetítőgépen kívül megkapták az eddig elkészült VKM oktatófilmek jegyzékét — egyelőre meglehetősen korlátolt számú film áll csupán rendelkezésre —, egy szillabusnak nevezett ismertetőt minden egyes filmről (tartalmazza a film hosszát, pergésidejét, alkalmassági minősítését, képközi szövegeit és ajánlását) és végül különféle prospektusokat, amelyek a *Terta* keskenyfilm-vetítőkészülékre, annak szerkezetére, hibáinak kijavítására és okszerű kezelésére vonatkoznak.

A jegyzék és a szillabus segítségével a szaktanár kiválasztja a vetíteni kívánt filmet és kitölt egy — meglehetősen szabott formában meg-

kívánt — *igénylő-lapot*, amelyben kéri a film elküldését minimálisan 21 nappal későbbi időpontra. A megküldött film 72 óráig maradhat kölcsönzési helyén, annak elteltével a *Kirendeltség* borítópapirosában, a filmhez mellékelt *Jelentést* kitöltve postai csomagként visszaküldendő. Könnyebbséget jelent újabban, hogy sem visszacsévélni, sem pedig az esetleges szakadásokat kijavítani visszaküldés előtt nem kell; ugyanezek a műveletek azonban — természetesen — az iskolában történő ismételt bemutatás, előzetes vetítés alkalmával végrehajtandók.

Amíg a filmjegyzékek és szillabusok kemény papirosra erősítve a tanári szobában, illetve egyes példányok a gyakran igénylő szaktanároknál vannak, addig a többi nyomtatványok, ragasztószerek, kézi csévélő, saját csévék, olaj, tisztogató ruha, stb. célszerűen a vetítőhelyen levő fiókos asztal tetején és belsejében állanak. Az állóképes — episzkopikus és diapozitív — vetítéssel szerzett tapasztalatok itt elősegítették a filmvetítés technikai berendezési kérdéseinek megoldását. Bebizonyosodott, hogy *a vetítést legcélszerűbb külön helyiségből végezni.* A vetítőszoba és a vászon elhelyezési terme — fizikai, kémiai előadóterem — között a szóbeli összeköttetést külön fali ablak biztosítja, külön nyílása van természetesen a fénysugárnak és megfelelően, kettősen szerelt villanykapcsoló teszi lehetővé, hogy a vetítőszobából is diszponálni lehessen az előadóterem lámpái felett. Maga a vetítőgép állványszerűen van elhelyezve; ezzel érjük el, hogy a fénysugár magasan a tanulók feje felett halad, az állvány legcélszerűbben pedig olyan, hogy rajta a filmvetítőgép és állóképvetítőgép kicserélése elmozdulás nélkül, sínszerűen és lehetőleg könnyen végezhető legyen. E berendezésekhez szervesen tartozik a kétféle vetítővászon — állóképek és mozgókép számára —, azokhoz felgördítőszerkezet, valamint az elsötétítő függönyzet, tekintettel esetleg a modern szellőztetési megoldásokra is (elsötétített folyosó vagy ventillátor),

Ebből a vázlatos és a valóságos munkálatok összeségét korántsem tartalmazó felsorolásából is látható, hogy a filmvetítőgép megfelelő kezelhetőségének csupán *külső feltételei is* mennyi kiadással, fejtöréssel és állandó gonddal járnak.

A gyakorlatban még a következő munkák mutatkoztak szükségesnek a filmkölcsönzési eljárással kapcsolatban:

1) *irodai jegyzék* felfektetése az igényelt filmek címével, az igénylő szaktanár nevével és az igénylés, érkezés, bemutatás, valamint a visszaküldés napjának megjelölésével,
2) sokszorosított *igénylő-lapok* készítése,
3) *a vetítőgép mellé függesztett kartonos jegyzék*, amelyik a gép igénybevételénél nyujt személy és időszerinti kimutatást.

* * *

Szerényen dotált korszakunkban nem elhanyagolható kérdés az sem, hogy a *vetítés mibe kerül az* iskolának?

Az igénylő levelezőlap elküldése vidékről	0·10 P
a film átvételekor fizetendő	0·10 „
visszaküldéshez szállítólap	0·11 „
visszaküldés díja (postai csomag)	0·70 „
készkiadás egy filmmel kapcsolatban	1·01 P

Ehhez az összeghez még a következő tételek járulnak:
a) különféle papirosok a jegyzékekhez és kimutatásokhoz,
b) zsineg, pecsétviasz, ragasztószer,
c) áramfogyasztás (a gépben 500 W+melléklámpák),
d) fogyó segédanyagok: olaj, vazelin, ragasztószer a szakadt filmekhez, szarvasbőrrongy stb.

* * *

A vázolt berendezések és kiadások — ismétlem! csupán a *lehetőségét* adják meg a filmvetítésnek. Maga a filmmel való oktatás ezeken a materiális kereteken túl szellemi adottságok közé is bele kell illeszkedjen. Értem ez alatt — feltételezve a teljes jószándékot — a tanár technikai készségét, modern irányokkal szemben tanúsított hajlékonyságát és nem utolsó sorban azt, hogy hajlandó az oktatásnak film révén való eredményesebbé tételéért saját kényelmét is alkalomadtán feláldozni. Mellőzve a többi tényezőt, most csak azzal akarok foglalkozni: megtalálható-e minden tanárban a filmvetítéshez szükséges technikai készség?

Az eddigi jegyzékekben szereplő filmek túlnyomórésze földrajzi, kisebb számban találhatók természetrajz, fizika, vegytan-árúismeret, magyar, latin, történelem, művészettörténet és egészségtan tárgyakkal kapcsolatosak is. Már ennyiből is önként értetődik az a máig kialakult helyzet, hogy *a vetítést túlnyomórészben a geográfus, illetve a fizikus végzi, ő mutatja be nem csupán a saját tárgyára vonatkozó filmeket, hanem irányítja, sőt sokszor teljesen végzi a többi tárgyak vetitési óráinak műszaki részét is.*

Már az eddigi csekély számú tapasztalat is megmutatta, hogy minden egyszerű kezelés ellenére *sem bízható minden egyes tanító egyénre a vetítőgép önálló, tanórai kezelése.* Aránylag kisebb a kár, ha egy-egy hozzá nem értő vetítési zavaraiból csak füstbement vetítési óra származott, — az esetek nagyrészében komoly baj, anyagi kár, sőt az áramhasználat folytán életveszély is előállhat. Feltétlen szükség van tehát e tekintetben valamelyes *vezetésre, felügyeletre,* ami természetesen a fizika, földrajz szaktanárának idejéből vesz el s reá rója a felelősséget is. Ne gondolja senki, hogy ez szóra is alig érdemes idő és felelősség! Iskolánkban — 6 osztályos női felsőkereskedelmi — átlagos igénybevétel mellett a vetítőgép hetenként 4 órát pergett, ami a tisztogatással, olajozással, egyéb kezeléssel és helyrerakással együtt bizvást vehető heti 6 órai gép melletti elfoglaltságnak. Ha ez egy tanárra hárul: heti 6 órai elfoglaltság, ami a mostani írásbeliségtől megterhelt tanári munkához *pluszként* járul, — elsiklani e fölött nem lehet! Hangsúlyozom azonban, hogy ez a vetítési átlag az első *„filmesített"* esztendőé; a kihasználást

most még sok tényező korlátozta s a filmigénylések száma — ha a szemléltetésnemmel kapcsolatosan kitűzött célt komolyan meg akarjuk valósítani — feltétlenül *emelkedni* fog.

Kétféle megoldás kínálkozik itt. Az *egyik* az lenne, hogy minden tanár, akinek tárgya vetítéssel kapcsolatos, nyerjen szakszerű kiképzést az *összes* vetítési munkálatokban: tehát nemcsak magában a tanórai feltétlenül biztos kezelésben, hanem a visszacsévélésben, ragasztásban, olajozásban, egyszerűbb zavarok kiküszöbölésében stb. — olyannyira, hogy *kartársának hívása nélkül*, teljesen önállóan végezhesse a vetítést. A *másik* megoldás: konkrét intézkedéssel jelöltessék ki a tantestület azon tagja — esetleg több tagja — aki a vetítést szakszerűen, órarend alapján mérlegelt időben végzi mindenki számára és akire általában a vetítőgép felelősség mellett bízatik. Ennél a megoldásnál azonban számolni kell azzal, hogy *vetítő-tanár* bizonyos arány szerint *mentesüljön más elfoglaltság alól.*

A két megoldás mindegyike lehet kevésbbé kielégítő egy vagy más szempontból, bizonyos azonban, hogy valamiképpen az iskolai vetítésnek ezt a személyinek nevezhető részét rendezni kell, még pedig intézményesen, különben az a veszély fenyegeti a filmoktatást az ujdonsági inger elmultával, hogy kellemetlen és mindenki által lerázni kívánt feladattá válik a vetítés. Ez pedig az összes előnyök és célok halálát jelenti.

* * *

Magától értetődik, hogy az a tanár, aki lelkiismeretesen fogja fel hivatásának minden mellékteendőjét, tehát a vetítések ügyét is, a tanév kezdetén (vagy ha tudja beosztását: már a megelőző szünidőben is) gondosan át fogja tanulmányozni a filmjegyzéket és szillabusokat, össze fogja vetni az általa tanítandó tárgy anyagával és lehetőség szerint pontosan meg fogja jelölni az időt, amikorra a tananyagrészlettel összefüggésben levő film vetítését végezni akarja. Kiválasztva a bemutatni kívánt filmeket, együttes jegyzékben előre nagyobb időszakra is kérheti egyetlen igényléssel: ha a Kirendeltség pontosan végzi a filmek küldését, ilyen csoportos és különböző időpontú igényléseknél is jelentős anyagi könnyebbséget okozhat az iskoláknak, egyben pedig az általános kölcsönzési helyzet felett is nagyobb áttekintést nyer. Kétségtelen azonban, hogy igen jó szolgálat lenne a szaktanár számára, ha tárgyanként és évfolyamonként szétválasztott, esetleg időbeosztással is ellátott *filmjegyzék-szillabusokat küldenének központilag minden iskolához.* Távol áll tőlem, hogy az uniformizáló törekvések korszakában még a filmbemutatás kezdeményezését is el akarnám venni a szaktanártól, azonban lehetségesnek tartok bizonyos egységes intézkedéseket, amelyek egyes filmek bemutatását előírnák, másokét csupán ajánlanák, tekintettel arra, hogy a tanmeneteknek újabban erősebb kihangsúlyozása révén a felső tanügyi hatóságoknak módjuk van a tanítást az eddiginél jóval egységesebbé tenni. *Az egyes diszciplinák felett álló nevelő jellegű filmek bemutatásának kötelezővé tételével pedig az egyetemes nevelési szempontok kidomborítására van a felsőbbségnek rendkívül hatályos eszköze.*

Végére hagytam a legfontosabbat és a legközismertebbet a filmoktatás kérdésében: igazán eredményre vezető, egyben pedig az iskolákat anyagilag meg nem terhelő eszközzé csak akkor válik a film, ha az iskolatípusonként kiválogatott *minimum garnitúrák minden egyes tekercse minden iskolának saját tulajdona lesz s akkor mutatja be a tanár, amikor annak szükségét látja.*

Egy azonban bizonyos. S ez az, hogy a fimoktatás mai állapota nem végleges helyzet, hanem *kezdet, sőt a kezdet kezdete,* amelyet sokszorosan kell megbeszélni megvitatni — *a vetítő tanárok föltétlen bevonásával!* — hogy mielőbb betölthesse az oktató munkában megillető helyét.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Csodagyerekek

Első közlemény.

Bevezetés. Nemcsak nálunk, hanem elmondhatjuk, hogy az egész világon valami nagyon nehezen megmagyarázható nyugtalanság, lázas türelmetlenség lett úrrá az embereken. Ugyanis nagyon sokan nem győzik bevárni a dolgok természetes fejlődését, erőnek erejével meg akarnak gyorsítani minden lassú, de folyamatos és természetes haladást, mintegy meg akarják mindenben előzni korukat, így a gyermeknevelésben is. Sokan a gyermekkor lassúnak képzelt és folyamatos fejlődését is meg akarják gyorsítani, ifjút, felnőttet akarnak belőle mielőbb nevelni s nem hagyják, hogy gyermek lehessen a gyermek. Korunk mohó felvilágosító lázban ég. Már a három éves gyermeket is felvilágosítani kívánják egyes körök arról, hogy „hol volt, mielőtt megszületett, hol jött ki", stb. (L. Gyermeknevelés 1935. évf. júliusi számát a 78. oldalon).

Korunk minden téren megnyilvánuló lázas türelmetlenségének következménye az a töméntelen sok csodagyerek is, akiket úton-útfélen, privátlakásokban és nyilvános termekben mutogatnak. Csodagyerek itt, csodagyerek ott, csodagyerek mindenütt! Alig van ma már család, hol csodagyerek nem volna. Olyan kínosan nagy a túltermelés, hogy ma már csak a józanul gondolkodni tudó családok nélkülözik csupán a csodagyerekeket. Felette jellemző sajátsága korunknak, hogy tengernyi sok az okos gyermek s ezzel szemben feltűnően kevés az okos felnőtt. Sokan korunkat a középszerű, átlagemberek korának tartják. Sőt Kornis Gyula „Az államférfi" c. munkájának I. kötetében ezeket írja: „Európaszerte a politikai mikrokefália aggasztó méreteket ölt. Ujabban még Angliában, a politika klasszikus hazájában is panaszkodnak, hogy a nagy politikai vezéregyéniségek tünedezőben vannak. A többi országban még csüggedtebben elmélkednek arról, hogy végzetesen kevés ma a nagy tehetségű és hivatott államférfiak száma". Ez pedig felette veszedelmes jelenség, mert a politikától függ a népek millióinak jó, vagy balsorsa.

Csodagyerekekben a világháború előtti időkben sem volt hiány, csak legfeljebb tán még sem volt oly megmérhetetlen nagy bőségben, mint napjainkban.

Semmi szükségünk sincsen mesterségesen kitenyésztett csodagyerekekre, sőt igen nagy kárát valljuk ezeknek, mert belőlük nemcsak, hogy tehetséges felnőttek nem lesznek, hanem még az átlagot sem érik el s az elégedetlen, az élettel meghasonlott embertársaink számát növelik csupán. A gyermekek korai és túlsok produkáltatása igen káros és annak igen siralmas vége szokott lenni. Legtöbbje időelőtt kimerül, fejlődésében megáll, az életben nem boldogul, igen tekintélyes részük pedig fiatalon pusztul el. A megmaradottak legtöbb esetben az úgyis mind szélesebbé váló lelki válság hullámait teszik még mélyebbé és még sötétebbé.

Több ok késztetett arra, hogy ezzel a kérdéssel foglalkozzam. Az egyik ok az, hogy napjainkban nagyon is aktuális ez a probléma. A legfontosabb ok pedig az, hogy nagyon is bőséges alkalom adódik e témánál a legváltozatosabb s egyúttal a legsúlyosabb nevelési hibák feltárására és a lelki higiénia követelményeit durván megsértő nevelői eljárások bemutatására. Nem kisebb jelentőségű az az ok sem, hogy a csodagyerekek mesterséges kitenyésztése ellen minden eszközzel küzdeni kell, mert ezekből megmérhetetlen erkölcsi kár származik és valósággal nemzeti csapásként könyvelhetjük el őket. A küzdelem eredményességére pedig akkor számíthatunk legbiztosabban, ha sorra vesszük azokat az okokat, amelyek a csodagyerek-túltermelést előidézik s ezen okok feltárásával és meggyőző felvilágosító munkával beláttatjuk a szülőkkel felfogásuk tévességét, eljárásuk helytelen, sőt veszedelmes voltát. Hat ilyen előidéző okkal foglalkozom. Ezek: 1.) Általánosan megnyilvánuló tehetségláz, 2.) A szülők hiúsága, 3.) A szülők kapzsi önzése, 4.) A családi élet válsága, 5.) A szülők tájékozatlan elfogultsága, 6.) A gazdasági válság.

1.) *Általánosan megnyilvánuló tehetségláz.* Minden tollforgató pedagógus vaskos könyvet tudna arról írni, hogy a szülők tekintélyes százaléka mindig sokkal nagyobb tehetséget lát gyermekében, mint amennyi valóban feltételezhető. A bukott diák is legtöbbször tehetséges a szülő szemében, csak a tanító, tanár nem méltányolta kellőkép a család által elismert kiváló tehetséget. Abba még bele tud törődni a szülők egyikmásika, ha olyan véleményt hall gyermekéről, hogy lomha és rossz, de ha ehhez még azt is hozzáfűzik, hogy „esze pedig volna a lurkónak", akkor már megcsillan a szeme, felderül az arca, máris megvigasztalódik. De, ha azt merészeli állítani a pedagógus, hogy a gyermek gyengén van megáldva szellemi értékekkel, főként ha azt meri állítani róla, hogy ostoba, a szülők ezt a legnagyobb sértésnek veszik és megvigasztalhatatlanok. Ugyanis a szülők jórésze hajlamos arra, hogy gyermekének legcsekélyebb megnyilatkozásában is feltűnő és ritka tehetséget lásson, mely felfedezést kiadós megnagyítással adják tovább a rokonok s a család jóindulatú szomszédai és barátai. Különösen a művészeti iskolák művészpedagógusai tudnának sokat beszélni erről a kérdésről s az elfogult szülők keservesen befizetett tandíjáról. A zene-, ének- és táncoktatók a szülők állandó és ebirha-

tatlan ostromának vannak kitéve, hogy az esetleg veleszületett antitalentummal megáldott gyermekből is művészt neveljenek. Ha a gyermek játékos keze végig nyargal a zongora billentyűjén, a nagyralátó szülők már valami világhódító tehetség korai jelentkezéséről vannak meggyőződve. Még nincs is kinn minden foga, máris a jövő operaénekesét, az ünnepelt hangtüneményt látják benne a tehetségláztól túlfűtött szülők. Alig indul el a baba a szőnyegen, bizonytalan tipegései közben is felfedezik benne a jövő nagy mozdulatművészét, a parkett primadonnáját. A mai ember jelszava nem a boldogság, hanem az érvényesülési láz, a mindenáron való feltűnni akarás. Találóan írja Perlaky Lajos: „A mai anyák karrierért imádkoznak a fiaik számára és nem jellemért!" Pedig a jellem a fontosabb s nem a tehetség, a karriér! Az életben való boldoguláshoz nem annyira tehetség, mint inkább szilárd jellem kívánatos. A tehetség mit sem ér, sőt káros jellem nélkül.

Felette káros a szülők amaz eljárása, amikor a gyermek felcsillanó tehetsége fejlesztésére fordítják minden figyelmüket, a jellemnevelést pedig teljesen elhanyagolják. Jó példa erre a pécsi születésű Frankl Móric esete. Már 4 éves korban kezdett bontakozni számolóképessége, 5 éves korában 6—7 jegyű számtani feladatokat pillanatok alatt oldott meg. Városról-városra, országról-országra hurcolták és mutogatták, jellemnevelését azonban elhanyagolták. Ifjú korában Pestre került, itt erkölcsileg teljesen elzüllött, az elmegyógyintézetnek is lakója volt egy ideig, majd Amerikába vándorolt ki s ott eltünt az emberrengetegben.

Azt se felejtsék el a szülők, hogy a gyermek korán megnyilvánuló tehetsége nem szokott a végtelenségig tovább fejlődni, hanem gyakran megáll a fejlődés, sőt a visszaesések is gyakoriak. Idevágó példa a ma is élő Pöhler Ottó esete. Braunschweigben született 1892-ben. Húsz hónapos korában már jól olvasott s hamarosan a világtörténelem valóságos tudósa lett. 18 éves korában egyetemi hallgató lett, de akkor már nem mutatott semmi kiválóságot. Vizsgáit letette, de sohasem tudott az átlag ember fölé emelkedni s teljesen jelentéktelen felnőtt lett belőle.

A természet néha nagyon is szeszélyesen jár el némelyik gyermek fejlődésénél s úgy látszik, hogy amit a jobb kezével ad, azt elveszi a bal kezével. Inaudi kiváló olasz számolóművész 6 éves korában egyszeri hallásra 25 számot is meg tudott jegyezni, másoldalú képességei azonban teljesen csődöt mondtak, sőt még az algebra iránt sem mutatott semmi érzéket. Cleweland amerikai pszichológus pedig egy 54 éves gyengeelméjű sakkművészt említ, ki nem tudta mennyi 2 x 2.

Voltak és hála Istennek vannak is olyan szinte tapasztalaton felüli fényben felragyogó tehetségek, akik már gyermekkorban is mindenkit bámulatba ejtettek. Ezeket azonban ne nevezzük csodagyerekeknek, mert annyira kompromitálták már ezt a nevet a tehetségláztól kipirult arcú szülők, hogy ezen a megjelölésen a józan és komoly emberek csak mosolyogni és szánakozni szoktak. Ezek nem csodagyerekek, hanem emberi csodák. Ilyen emberi csodák voltak már kora gyermekkorunkban a következők: Gaus már 3 éves korban oldott meg nehéz számtani feladatokat. Ampére is kitűnően számolt már 4 éves korában. Haydn 8 éves

korában tünt fel csodálatos reprodukáló képességével, 11 éves korában pedig már operát írt. Mozart 6 éves korában adja első nyilvános koncertjét, 11 éves korában pedig már komponált. Meyerbeer 9 éves korában lép a pódiumra. Raffael 9 éves korában került Peruggio iskolájába. Van Dyck is kiválóan rajzolt már gyermekkorában. Mendelsohn 11 éves korában kezdett komponálni. Liszt Ferencünk is emberi csodának számított már gyermekéveiben. Dürer 13 éves korából származó önarcképe ma is látható Bécsben az Albertinában.

A természet nem szokta elárulni titkát, hogy játszik-e, vagy komoly munkát végez, hogy a csodagyermekből emberi csoda lesz-e, vagy csak ideig-óráig tart tündöklése. *Dr. Kühár Flóris* említ egy ilyen esetet „Bevezetés a vallás lélektanába" c. munkájában. Organ Nelli, kit a jó Isten Nellikéje néven becéztek, 4 éves korában áldozott a corki (Irország) püspök engedélyével. Teljesen kifejlett vallási öntudata volt, főként az Eucharistika iránt. Négy és fél éves korban halt meg 1908-ban, addig 31-szer áldozott.

Néha a gyermekkor nem mutat semmi kiválóságot s csak a férfikorban jelentkezik a lángelme. Tintoretto 30 éves korában tűnik fel alkotásaival, Tiziánnál 40 éves korában kezd mutatkozni a zseni és 99 éves korában még oly hatalmas munkát fest, mely művészete tetőpontját jelenti. Az irodalom terén is későn szokott jelentkezni a tehetség, 20—30 év között szokott kibontakozni.

A tehetségláztól nyugtalanná lett szülőkre megnyugtatólag fog hatni, ha *Weszely Ödön* tollából közlöm a következőket: „Galton szerint 1.000.000 ember között van 831.140 közepes szellemi tehetségű. A fenmaradó 161.860 ember közül a fele átlagon felüli, a másik fele az átlagon alul van. Az átlag fölötti első felében van 250, akit mint rendkívüli tehetséget, mint zsenit lehet megjelölni; a másik felében ugyanannyi az egyáltalán nem nevelhető." Kisebb számokra is átválthatjuk most már ezeket az adatokat s azt mondhatjuk, hogy 4.000 gyermek között akad egy kiváló tehetség, egy emberi csoda. Még gyakorlatiasabban is tárgyalható e kérdés. Számítsunk egy osztályra átlagosan 50-es létszámot, akkor azt mondhatjuk, hogy minden 80 osztály vallhat magának egy fényes elmét. Ha pedig egy fővárosi iskolában 20 tantermet tételezünk fel, akkor négy ilyen iskola termel ki egy emberi csodát, a többi száz és száz, meg ezer, az már tényleg csak „csodagyerek" lesz a tehetségláztól égő szülők szemében.

2). *A szülők hiúsága.* A hiú szülők szertelen és nevetséges önimádásukat igen gyakran átviszik a gyermekre is, már akkor, amikor még alig látszik ki a pólyából, de máris túlon-túlbecézik, hurcolják, mutogatják, ringatják s nem hagyják aludni, harmónikusan fejlődni a kitenyésztésre preparált jövendő csodagyereket. Alig jelenik meg arcocskáján az első mosoly, máris megállapítják róla: Jaj, de okos, be aranyos, de gyönyörű, világszépe. Amint nyiladozni kezd értelme, reggeltől estig ilyesmiket hall: Aranyom, szentem, csillagom, galambom, te vagy a legszebb a világon, te vagy a legaranyosabb, a legbájosabb gyerek a földön. Ha a szavak valódi jelentését zsenge kis értelme talán még nem is tudja felfogni, a hangsúlyból, túláradó oktalan nagy szeretetből annyit mégis kiérez, hogy dícsérik,

hogy meg vannak vele elégedve, hamar megérzi, hogy ő valami igen jelentékeny tagja családjának. Az ilyen túlságosan becézett, túlgondozott, agyontáplált elkényeztetett gyermekből lesznek a későbbi években azok a fajankók, akik sehol sem tudják megállni a helyüket. Alig indul el a szőnyegen, a családi tanács máris megállapítja róla, hogy született balleri-natehetség; ámulják, bámulják, dícsérik, biztatják, mutogatják és produkáltatják, tenyerüket pedig vörösre tapsolják. Alig győzik kivárni, hogy 3 éves legyen a csöppség, máris batett-iskolába járatják. A nevetségességig hiú szülők a folytonos biztatásokkal és dícsérgetésekkel mesterségesen fejlesztik ki már a kicsi gyermekben a hiúságot, a feltűnni és tündökölni vágyást és önzést. Az agyoncsodált kis majom orra lassanként már nem is érez más illatot, csak tömjént, fülének pedig legszebb muzsika a taps,

Egy kis hatéves fiucskát hoztak kezelésre nemrégen a Gyermeklélektani Intézetbe, aki valami csodálatos sárgás-zöldes folttal az arcán jött haza egyik nap az iskolából. Az anya rögtön megkérdezte a folt eredetét. A fiucska értelmesen elmondta, hogy a szomszéd osztály tanító bácsijától kapott egy nyaklevest, mert tanítási idő alatt egyik társával a tanterem ajtaja előtt verekedett és lármázott. Az anya nem tért napirendre a dolog felett, hanem bement másnap az iskolába megkérdezni közelebbről is a dolgot, mert már többször tapasztalta, hogy fiacskája nem mindig mond igazat. Az anya az iskolában megtudta, hogy a folyosói jelenetből egy árva szó sem igaz. Valamelyik gyermek vadgesztenyét hozott az iskolába s annak olajos, szúrós külső burkával csinálta saját maga azt a különös foltot az arcára. Az anya elpanaszolta az iskolában, hogy bizony máskor is szokott a fiú akkorákat füllenteni, azért az iskola igazgatója hozzánk küldte őket. Amikor az anya a fenti panaszt elmondta, kértük, hogy mondjon még több ehhez hasonló füllentést, hogy könnyebben megtalálható legyen a hazudozások indító oka. Az anya a következő esetet mondja el: Egyik nap eljött hozzájuk egy rég nem látott ismerősük, ki hosszabb időt töltött távol a fővárostól. Szomorú arccal lépett be s részvétének nyilvánításával kezdte meg a társalgást. Az anya nem értette a dolgot, mert részvétnyilvánításra semmi ok sem volt. Az ismerős látva az anya meglepődését, elmondta, hogy fiával találkozott az utcán, akitől érdeklődött a család hogyléte felől. A fiu elmondta, hogy nagy baj van otthon, mert a nem régen született kis testvérkéjét mamája elveszítette a Jánoshegyen. Ehhez még az tartozik, hogy a fiu egyetlen gyermek és testvére nem is volt soha. Ezekután már tisztán állt előttünk, hogy egy túlkényeztetett kis fantasztikus hazudozóval van dolgunk. További kérdezősködéseinkre elmondta még az anya, hogy a fiúcska csodagyereknek számított a családban kisebb korában, mert oly okos volt, hogy az egyszer hallott mesét csodálatosan kiszínezve tudta elmondani, sőt 3—4 éves korában már maga talált ki oly fantasztikus meséket, amelyeken még a felnőttek is nagyszerűen mulattak. Sokat volt a gyermek felnőttek társaságában, mert a nagyszülők is együttlaknak velük, nagybácsik, nagynénik s a család barátai is sűrűn jártak házukhoz, akiket kitünően elmulattatott a kis csöppség. A fiúcska állandóan a társaság központja volt, sokat produkáltatták, nevettek rajta, dícsérték és tapsoltak neki. Tehát már egész

kicsi kora óta megszokta a szereplést, a dícséretet, a tapsot, már a pöttön gyermekben kifejlődött így a feltűnnivágyás, az érvényesülési láz s most, hogy az iskolába került, ahol nem állhat mindig az érdeklődés központjában, ahol ő csak egy a sok között, azért ilyen fantasztikus hazudozásokkal gondoskodik arról, hogy az iskolában is központ lehessen, hogy ott is vele foglalkozzanak állandóan. A szülők hallottak arról, hogy a képzelet, a fantázia igen értékes eleme az értelemnek, ezért biztatták képzeletének csillogtatására. Arra azonban már nem gondoltak, hogy csak a teremtő fantázia az igazi érték, míg a fantázia zabolátlansága nagyon is káros. A zabolátlan fantáziájú egyén nem tud helyesen ítélni, sem önmagát, sem másokat nem tudja érdeme szerint elbírálni; vagy leértékel mindent és mindenkit, vagy pedig túlbecsüli mindennek a jelentőségét, vagy könnyelművé, vagy túlságosan aggályoskodóvá válik általa. Igen nagy erkölcsi veszély is fenyegeti a zabolátlan fantáziájú egyént, mert a póráznélküli fantázia sok salakkal szennyezi be a lelket. A túltengő fantázia fejlődésének tehát nem szabad teret nyitni, hanem inkább gátat kell emelni ellene már a korai gyermekévekben. Az ilyen gyermeknek nem fantasztikus meséket kell mesélni s vele ilyeneket meséltetni, hanem a valóság elemeiből összeválogatott mesét. A fantáziával bőségesen megáldott gyermek elbeszéléseinél pedig gondosan válogassuk szét a valóság elemeit a képzelet alkotásától s csakis a valóság elemeit tűrjük meg elbeszéléseinél.

A tapsok közt nevelt csodagyerek későbbi éveiben, amikor az élet szürkesége folytán elmaradnak a tapsok, szerencsétlennek, elhagyottnak érzi magát, akit mindenki üldöz, mindenki bánt s a végén nemcsak környezetével hasonul meg, hanem önmagával is. A gyermek természeténél fogva úgyis önző s ha ezt a szülők még jobban táplálják majomszeretetükkel, akkor valósággal önimádást fejlesztenek ki bontakozó lelki életében. Ezekből lesznek azok a beképzelt majmok, léha jampecek, antiszociális dúvadak, kik túltengő önimádásukban legázolják a gyengéket, de az első komoly akadály előtt kétségbeesetten összeroppannak és hajótöröttekké válnak. Az ilyen agyoncsodált csodagyerek rendszerint már az iskolában leli fel boldogtalanságának első állomását, mert a folytonos dícsérethez szokott és ferdén fejlődő egyéniségét minden jelesnél rosszabb osztályzat boldogtalanná teszi. A rossz bizonyítvány pedig nem egyszer szökésekre bírja, sőt akárhányszor mint öngyilkos fejezi be agyontapsolt életét. Olyan túlzott majomszeretettel nevelnek manapság a hiú szülők, hogy némelyik gyermeknél egy kis feddés is elégséges ahhoz, hogy eldobja magától elrontott életét. Most nemrégen vonult fel a Práter utcai Zrinyi Ilona leánygimnázium VII/B osztályának valamennyi növendéke, hogy egy-egy szál krizantémot dobjanak annak az iskolatársuknak koporsójára a sírba, aki azért ugrott le a második emeletről és zúzta magát halálra, mert tanárnője kifogásolni merészelte, amiért francia dolgozatát odaadta leírni szomszédainak.

A szülői hiúság sokszor olyan ferde gyermekkultuszt űz, amely gyermek-szépségversenyekben, gyermekbálakban és színészkedésekben nyilvánul meg. Minden gyermekben nagy az utánzási készség s amint a hiú szülő erről tudomást szerez s látja, hogy gyermeke nagyobb moz-

gékonysággal bír, menten elhatározza a hiú családi tanács, hogy színészcsodagyereket nevelnek belőle. Azonnal hozzá is látnak a gyermek preparálásához, kivetkőztetik teljesen gyermekiességéből, a primadonnák mesterkélten kecses mozdulatait gyakoroltatják be vele, miáltal a gyermeki bájosságon, a természetes gyermeki hangon és mozdulatokon követnek el jóvá nem tehető erőszakot, amely kis bohóckodó majmot csinál a szerencsétlen csodagyerekből. Épen ilyen divatos, félszeg és felette veszedelmes kinövése a hiú szülők csodagyerek-kultuszának az a törekvése, mely gyermekbálok rendezésével már korán lopja be ártatlan gyermekeik lelkébe a kacérság, a tetszelgés ördögét. A hiúságtól rövidlátóvá lett szülők még maguk élesztgetik kicsinyeik lelkében azt a tüzet, mely esetleg később végső romlásukat okozza, ahelyett, hogy megakadályoznánk és megóvnánk őket olyan kísértésektől, mely fogékony lelküket megfertőzheti. Nem engedhető meg, hogy a gyermekben mesterségesen ápolják a mulatás, a folytonosan szórakozás utáni vágyat gyermekbálok rendezésével ez heteken át foglalkoztatja fantáziáját elvonja figyelmét és szorgalmát a tanulástól. Épen ilyen egészségtelen és veszedelmes félszeg kinövése a hiú szülők azon igyekezete, amellyel gyermekszépségversenyekre hurcolják kicsinyeinket. A gyermekszépségverseny rendszerint csak egyik állomása a később elkövetkezendő szépségkirálynő választásnak, ahol 18—20 éves korukban aligöltözötten mustrálgatják őket kaján férfiszemek s mint a piacra vezetett állatokat mérecskélik a kereskedők, épúgy mérecskélik az ő csípőjüket, sipcsontjukat és bokáikat. Sok hiú szülő valami nagy revűnek képzeli az életet, ahol fitosorrú ficánkoló görliceleánya könnyen csinálhat karriért. Ezek a gyermekszépségversenyek is csak arra valók, hogy a szülők mértéknélküli hiúságát lopják bele már korán gyermekeik lelkébe. Pedig a gyermeki hiúság ellen erősen kell küzdeni, mert a hiúság társaságában állandóan sok alantas ösztön szokott megbújni. Különösen fontos, hogy a leánykák lelkében ne fejlesszék mesterségesen a hiúságot, mert különben is hajlamosak arra. Megszívlelésre méltó példaként felhozok egy esetet, amely egy előkelő angol leánynevelőintézetben történt meg. A szóban forgó intézet leánynövendékei közös levelükben egy kérdést szögeztek az akkor már 70 felé ballagó Bernard Shawhoz: Igaz-e, hogy az intezet Lancy nevű növendékéhez huzamosabb ideje áradozó szerelmes leveleket ír? Az író titkára postafordultával válaszolt: Shaw Bernard hét esztendő óta egyetlen magánlevelet sem írt. Ez a válasz annyira lesujtotta a 17 éves csinos Lancyt, hogy öngyilkossági kísérletet követett el. Ekkor kiderült, hogy a fiatal leány már egy éve egyik ismerősével szerelmes leveleket íratott magának Shaw hamisitott aláírásával. Ime hova vezetett a mesterségesen felduzzasztott hiúsága e serdülő leánynál, de a fiúk is sok veszedelmes kalandba bonyolódhatnak miatta.

3.) *A szülők kapzsi önzése.* Gyermekeik lelkében a legnagyobb kárt az önző szülők nevelése okozza. Minden szülő önző, aki kényeztetve nevel! Ugyanis a kényeztetés belső titkos rugója mindig a szülő önzése. Nem engedi a gyermeket pajtások közé, hanem állandóan maga mellett tartja csak azért, hogy ne kelljen izgulnia, rettegnie a gyermek távollétében. Kiemeli gyermekét a neki való keretből, a gyermekpajtások közül s a nem neki való

felnőttek társaságában hamarosan kinevelődik a koravén kis penészvirág csodagyerek. Minden vágyát gondolkodás nélkül sietve teljesíti az önző szülő, csakhogy békében maradhasson a gyermek miatt. Merő önzésében nem gondol arra, hogy akinek minden vágyát beteljesítik, az sohasem fogy ki hóbortosabb vágyainak nyilvánításából. Már pedig az élet nem terített asztal, amelyről minden ellenszolgáltatás nélkül lehet gondtalanul lakmározni, hanem nagyon is erős harccal kell megküzdeni minden falatért. Az is csak a szülő önzését és kényelmét szolgálja, amikor nem áldoz gyermekének annyi figyelmet és fáradtságot, hogy tervszerű és céltudatos neveléssel előre megedzené őt az elkövetkezendő kemény és rideg életre, mely nem tesz engedményeket a kényeztetés által elpuhult egyén számára, hanem fegyelmezett embert kíván. A legtöbb kényeztetve nevelő önző szülő abban a kényelmes tévhitben él, hogy a kényeztetés a gyermek növekedésével bármikor abba lehet hagyni. Nagy tévedés ezt hinni, mert mentől több kívánsága teljesül, annál igényesebbé válik. A cukorral, játékkal túlhalmozott gyermek az idő haladtával moziba, színházba vágyik s ha bátortalan ellenkezésre talál szülei részéről, rögtön szeretetlenségről, fukarságról kezd panaszkodni oly hatásosan, hogy önző szülei még az esetben is elengedik, hogyha az a színdarab vagy film károsan is hat a gyermek fejlődésére. Az önző szülők a saját érdeküket és nem a gyermek érdekét tartják szem előtt, de ezzel maguk sincsenek mindig tisztában s amikor rávezetik erre őket, rendszerint nagyon szégyenlik magukat.

Még veszedelmesebbek azok az önző szülők, akiknek önzését a kapzsiság irányítja. Az ilyen kapzsi, sóvár emberek megölik gyermekeikben a gyermeket és kifosztják tehetségüket. Agyondícsérik és tapsolják, agyonbiztatják és agyontanítttatják, mindenképen csodagyereket akarnak belőle formálni, ahelyett, hogy harmónikus fejlődést biztosítanának neki, ahelyett, hogy fegyelmezett, becsületes, dolgos és boldog embert nevelnének belőle. Nagyon sokan aprópénzre váltják fel gyermekeik gyermek voltát s pár pengőért késő estig ott kell virrasztaniok szinházi kulisszák nem gyermeknek való világában. A csodagyerekké nevelt gyermekből némelyik szülő egyenesen aranyhegyeket igyekszik kipréselni kapzsi, beteges pénzimádatával. Ez a csodagyerek-kultusz oly ijesztő méreteke ölt már napjainkban, hogy a hatóságoknak kellene megálljt kiáltani azon szülők felé, akik színpadra, hangversenyterembe, filmgyárba hurcolják koravén, sápadt, fáradt csodagyerekeiket. A sajtó egy jó része is még nagyobbra növeli e kapzsi szülők pénzimádatát. Érdekes tünete a mai életnek, hogy bár személyesen nem ismerik a filmvilág koronázatlan királyait és királynőit, magánéletükről mégis jobban vannak informálva az emberek, mint a közvetlen szomszéd, vagy jóismerős életéről. Az ujságok hozzák a sztár fényképét, megírják róla milyen nyakkendőt visel, mit reggelizik, hányadszor válik most el, az illusztrált lapok hozzák a papucsa, autója és ölebe fotografiáját és így tovább. Ez mind csak arra való, hogy az önző szülők kapzsi vágyát még nagyobbra növeljék.

Szomorú, de nagyon idevágó példa a szegény kis, valamikor nagy közkedveltségnek örvendő Coogan Jackie esete. A szülők, bár hatalmas vagyonra tettek szert a kis Jackie filszinészi keresetével, nem érték be az

összegyűlt vagyonnal, kapzsiságunkban még többet akartak. Alig járt ki pár osztályt a fiú, még a serdülőkorban sem engedték pihenni, hanem még ezt a kényes korszakot is a pénzharácsolásra szerették volna felhasználni a szülők. 1928-ban Londonba hurcolta papája a rövidnadrágos kis fiút, ahol mélabús négerdalokat énekelt és négertáncokat lejtett. A lapok azt írták róla, hogy finom arcocskáján látszott az undor, azaz papája business-szelleméről való véleménye. A félig telt ház miatt másnap már Párisba hajókáztak át. A nagyobb siker kierőszakolása céljából egy kis humort is vegyítettek a számok közé. Az apa rákönyökölt a fiú vállára s a fiú rászólt: Papa ne támaszkodj rám! — Miért ne támaszkodjam, amikor már tíz éve ezt csinálom. — Arra célzott, hogy már tíz éve él a család a kis fiúból. Fagyosan fogadta a közönség ezt is, sőt a lapok egyenesen megírták, hogy épen eleget támaszkodtak már a kapzsi szülők rá, épen ideje volna már abbahagyni. Ez a szülői kapzsi önzés tényleg annyira elfajult már, hogy mind gyakrabban hallunk és olvasunk olyan esetekről, amikor hatósági beavatkozás válik szükségessé.

Hajós Elemér.

IRODALOM.

Unitárius pedagógia és transzilvanizmus. A természetben nincsen ugrás és a szellem életében nincsen kihagyás. Még a legsötétebb idők is érlelik az elvetett magokat és tartalékul elraktározzák a századokon át garmadába gyült termést. Az utolsó évtizedeknek is ez a tanulsága. Politikai történelmi katasztrófák érték a magyarságot egyénenként és tömegenként, de mivel a szellem életét nem lehet megszüntetni, a magyar szellemtörténet egysége mégsem szakadt meg, inkább — ha keresgélések, tévedések, tapogatózások, hősi próbák után is — önmagára ébredt s jobban felismerte speciális és *általános* feladatait. A két feladat szervesen összetartozik, de súlyos próbák kellettek hozzá, hogy ezt az összetartozást felismerjük. Az ilyen feladathoz önmagunk becsületes reviziója kell, történelmi ismereteink szigorú újraélése, ítéleteink új felmérése, egy új szintézis. mely élesen megvilágítja a multat, az életmozaik részleteinek szerepét, hogy annál inkább tudatosakká váljanak az általános célok.

A válságos korszak a sajátos felismeréseket és a nagy szintéziseket szokta felvirágoztatni. A magyar szellemtörténet is ezt a folyamatot mutatja az utolsó másfél évtized alatt. Irodalmi, társadalmi, politikai, művészeti felfogásban az elszakadt területeken új ízek és színek mutatkoztak meg: az elszakadt néprészek eddig lappangó sajátosságai. Felvidék—Erdély—Délvidék: mind különös értékeket reveláltak s így más-más relációt mutattak az általános magyar szellemhez. Talán nincs vagy nem volt külön neve minden ily sajátos lelkiségnek, de mégis megvolt. Talán Erdélyben leginkább, mely századok távolából hozta a nagy történelmi szerepet, mely nemcsak önmaga érdekeinek, de az egyetemes magyar szellemnek megélésére és kifejezésére tette képessé.

A transzilvanizmus élő valóság. Húsz évvel ezelőtt mondta *Ady Endre* e sorok írójának: ha öt percig beszélget valakivel, megismeri, erdélyi-e vagy nem? Leginkább az irodalom mutatta meg a transzilvanizmus élő valóságát. Irók és irodalom-

történészek sokat vitatták e kérdést és egyikük sem kételkedett benne, hogy az erdélyi látásmód valami *más*, valami eredeti színt ad az irodalomi termékeknek.

Gál Kelemen két hatalmas kötetből álló könyve* beszédes bizonyítéka annak, hogy mint a magyar szellemtörténet egyéb részeiben, úgy *a pedagógiában is van bizonyos transzilvanizmus*„ mely átgyúrja erejével s más színűvé, más ízűvé teszi s a héthegyek tradicójához alakítja, amit máshonnan átvett. *Ennek a transzilvanizmusnak különös kifejezője az unitárius pedagógia.* Különös, mert *egészen erdélyi termék.* Különös, mert kifejezetten és tudatosan tükrözi azt a lelkiséget, melyet *Dávid Ferenc* szuggesztív egyénisége determinált s melynek hatását a dési hitvallás, *Szentábrahámi Mihály, Ferencz József* koncepciói sem tudták módosítani. *Különös* ez az unitárius pedagógia, mert egészen Erdély termelte ki, (az angol és amerikai kapcsolatok csak a 19-ik század elején kezdődnek) és *universális***, mert mindég tudott reagálni az új eszmeáramlatokra s magába tudta azokat olvasztani, akár az erdélyi katolikus iskolákból áradtak felé, akár az erdélyi református intézetekből s még az idegencélú reformkísérletekből is — amelyek ellen küzdött — fel tudta használni s az élő élet részévé tenni, ami igazán érték.

Az unitárius pedagógiának kemény történeti leckéket kellett kiállnia. Eltekintve Dávid Ferenc életének diadalmas korszakától, melyet János Zsigmond pártfogása segített kivirágzani, sok üldözésen, sok elgáncsoláson kellett átmennie s „megélni" csak nagy körültekintéssel tudott. Figyelnie kellett Erdély sokrétű felekezeti érdekére, az európai eszmeáramlásokra, az uralkodóház szempontjaira, s a Dávid Ferenc determinálta hagyományokra. *Nagyon erdélyinek* és *nagyon európainak* kellett lennie egyszerre. Részletmunkák apró műveleteit és fogalmak összegezését egyszerre kellett végeznie.

Erről az igazán transzilvanista pedagógiáról sokoldalú képet ad az a kétkötetes, eredeti forrástanulmányokon alapuló, de egyben forrásul is szolgáló hatalmas munka, melyet *Gál Kelemen* végzett, mikor a kolozsvári unitárius kollégium történetét megírta. Ez a heroikus mű a szerző egyéni szempontjából is szinte megdöbbentően impozáns dokumentum. Gál Kelemen eddig is művelője volt a pedagógiai irodalomnak, de tulajdonképeni irodalmi munkásságánál mégis jelentősebbnek látszott az a gyakorlati munka, melyet mint tanár, igazgató és iskolaszervező végzett. Ezzel a munkájával — mely akkor is derék munka volna, ha tizedmagával végzi — egyszerre ránk döbbent azzal a felfedezéssel, hogy gyakorlati szervező munkája mellett a pihenés óráiban sem pihent, hanem átélte Erdély pedagógiai életének jellemző mozzanatait, áttanulmányozta az unitárius hitrendszer és iskolafejlődés minden fázisát s most, hetvenedik éve felé, az örök fiatalság szimbolumaként ajándékul adja a munkáját. Hogy sokat ad , azt maga is érzi, s mégis úgy sejti, hogy keveset, hogy némely, pl. egyháztörténeti vonatkozásban még többet kellett volna feltárnia.

Tény, hogy a cím kevesebbet mond, mint amennyit a mű ad.

Az *első kötet* öt nagyobb részre oszlik: ezek az óvári, piaci, magyar utcai, Szent-

---

* *Dr. Gál Kelemen: A kolozsvári unitárius kollégium története.* (1568—1900). I. 1—566 l. II. 1—585. Minerva rt. k. 1935. Studium főbizománya Bpest.

** Az erdélyi szellem *különös* voltára l. *Ravasz László:* Van-e székely lélek ? c. cikkét. (Napkelet 1932. III.) s *Dávid* Ferenc univerzalizmusára *Iván* László: *Dávid* Ferenc arca a szellemtudományi lélektan tükrében, Cluj 1935.

péter-külvárosi iskolák történelmét tárgyalják, az ötödik rész ezek igazgatását (felügyelet, tanárképzés, lelkészképesítés, köztanítók, oskolamesterek ügye stb.)

Gál Kelemen a mult iránti kegyeletes kötelességnek tartja, hogy annak eseményeit a ma küzdő nemzedék elébe tárja, hogy a történelem így valóban az élet mestere legyen. Missziónak érzi ezt a munkát és valóban : a mai nemzedéknek szüksége van rá, hogy Gál Kelemen könyvén át tekintsen Erdély multjába. Mert azt tán előre se kell bocsátani, hogy e könyvben *sokkal többről van szó, mint csupán az unitárius kollégium történetéről.* Az iskola már a múltban is a társadalmi élet vetülete volt és Gál Kelemennek is Erdély multját kell felvetíteni, hogy a kolozsvári kollégiumnak nemcsak létezését, de igazi értelmét is lássuk. Vissza kell mennie egészen III. Béla idejéig, amikor a Benedek rendnek volt Kolozsvárt iskolája, mely aztán a dominikánusok kezébe kerül, megvilágítani a kort, melyben még túlnyomóan katolikus a város is, iskola is, a reformáció küzdelmeit, *Heltai* szereplését és felülkerekedését, aki *Vizaknai* Gergelyt hívja meg rektornak, kinek a keze alul kerül ki Dávid Ferenc, aki püspöknek választatván, Basiliust hívja meg tanítótársának. Az iskola munkája megoszlik Dávid Ferenc és az az új rektor között, de itt már — a reformáció nyugtalan századában vagyunk — vélemények megoszlásáról is van szó. Az iskola a vallásos meggyőződések szolgálatában áll s a vallásos meggyőződések ebben az időben alakulnak ki az eszmék születésének szeszélyes, viharos útján. 1566-ban Dávidnak már vallásos kételyei vannak, és *Károlyi* az iskola igazgatója, vitába száll a nyugtalan lelkű plébánossal s a vita eredménye, hogy Dávid veszi át az iskola igazgatását. — A vita a nép között is elterjed és 1566-ban, mikor Dávid és hívei unitáriusok, már *nemzeti szempontok is vegyülnek a vallásiak közé.* A királyi törvényszéknek kell kimondani. hogy „magyar rektor után szász rektor következzék" és hogy „egyik pap a másikat a szószékből ne vagdalja". Érdekes folyamat áll be, mely Erdély későbbi történetére is ráütötte bélyegét: a szász egyetem kötelezővé tette a lutheri vallást, mely *a faj erőssége lett,* míg Dávid unitárizmusát a magyarság szívta fel. Biztos, hogy a magyar és szász néplélek mélységeiben kell keresni e tény végső magyarázatát, de az is kétségtelen, hogy a fejlődés későbbi folyamán a vallási ellentétek faji ellentétet is takarnak vagy tárnak fel. Ez az ellentét más iskola életében is mutatkozik; ha magyar diákot vetettek tömlöcbe, a szenior szász noviciust vesz igénybe e műveléthez, ha szászt-, a szenior magyar noviciust hívott fel erre. A jövedelem és adományok elosztása miatt is sok a viszály a magyarok és a szászok között.

Az ellentétek, az iskola nehézségei még jobban kiélesednek János Zsigmond halála után az új érában, Báthori alatt, aki a katolicizmust is, a társadalom rendjét is féltette az unitáriusoktól, megtiltotta vallásos könyvek nyomatását, sőt a gyulafehérvári nyomdát is elvette. Minél jobban közeledik Dávid Ferenc az antitrinitárius álláspont nyilt vallásához, annál jobban megnőnek az iskola küzdelmei is, sőt annak működésében nehány évi szünet is áll be. (1693—1605) János Zsigmond halála után tanítókban nagy hiány mutatkozik, ami egyrészt a megváltozott politika következménye, másrészt annak a nagy riadalomnak, mit Dávid Ferenc elítélése okozott. „Deákoknak kell rektorként működni és rektorokat keresve se lehet találni. Idézzünk nehány sort akkori jegyzőkönyvekből: „Vették észre városul, minémű nagy gondviseletlenség van a scholában a tanítók miatt, ki immár ugyan egynehány időtől fogva volt, hanem az jött immár be, hogy tanítványok tanulásnak okáért a jezsuitákhoz mennek; kérik azért a tanácsot, hogy erre legfőbb gondot viseljenek s a scholának látogatására maguk közül kettőt válasszon ökegyelmek, kik minden hónapban meg-

látogassák és a hanyag tanítót megdorgálják". Ezen 1585-ik évi panasz után az 1588 júl. 8.-i közgyűlés jegyzőkönyvében ismét panasz hallatszik: „a schola is lektor nélkül szűkölködvén immár majd két esztendőtől fogtán pusztulásba kezdett ereszkedni".

Ha Dávid Ferenc elitéltetését megérezte az iskolaügy, annál jobban gyengült az halála után. Dávid papi és reformátori munkája sokkal jobban igénybe vette idejét és energiáját, mitsem hogy egész tanrendszert dolgozhatott volna ki és hagyhatott volna egyházára. Utódainak pedig a dézsi egyesség miatt vallásos harcokat kellett vívniok. A dézsi egyesség szakított a Dávid Ferenc koncepciókkal, de a valóságban mégis az ősi tradiciót ápolták s ebben *a kényszerű kettősségben* él, fejlődik az unitárius egyházi hitrendszer, melynek tételeit Szentábrahámi Lombard Mihály foglalja össze először. Hogyan járultak ehhez a fejlődéshez az angol és amerikai unitáriusok, s hogyan módosították ezt *Kriza* János, majd *Ferenc József* elgondolásai, ezt éles elmével fejtegeti Gál Kelemen, mi azonban mellőzzük itt a hitrendszerre vonatkozó adatok részletes rajzát, *Nyilas* István polemikus iratainak ismertetését, melyekben Dávidot hitről hitre vetemedő vargafiának, Blandratát betegek után leskelődő temetőtöltő korpicesnek, vagy *Gelei* írásait, melyekben az unitáriusokat másfélistenűeknek nevezi, s magának az iskolaügynek mozzanataira fordítjuk inkább figyelmünket, melyek természetesen nem választhatók el az erdélyi egyháztörténeti eseményektől, a politikai állapotoktól vagy a nemzeti kérdésektől.

Bethlen Gábor, bár rokonságában unitáriusok is vannak, mégsem kedvez nekik: „Én az ariánusokat fölötte gyűlölöm és ha mit cselekedném fogadásom ellen, tehát legörömestebb őket űzném ki az országból" s ha ezt nem is teszi, de saját felekezetét az ő rovásukra is gyarapítja s uralma alatt sok szász áttért az unitárius vallásra. Az unitárius iskolákban felváltva működnek magyar és szász rektorok, de mivel a szászok nem képeznek unitárius teológusokat, az unitariusok kénytelenek a külföldről hozatni unitárius papokat, igy kerülnek Kolozsvárra *Erasmus* János, *Radecius* Bálint és mások. A református fejedelmek közönye vagy hidegsége annál nagyobb buzgalmat ébreszt fel az iskola vezető embereiben s *Koncz* püspök buzgalma már a tőkegyüjtést is megkezdi a kollégium részére. Berendezés és felszerelés miatt sok a panasz a 16. és 17. sz.-ban, és a *vetélkedések* is folyamatban vannak a felekezetek között. A Fasc. II. 382. lapján van feljegyezve: „Cserei Mihály szekundanus, Cserei Farkas fia elkövetett kihágásai és gonoszságai miatti félelmében kiszökött az iskolából, a ref. iskolába (in scholam adversae partis) ment, áttért a ref. vallásra s mint apostata megbocsáthatatlan bűnbe esett". E küzdelmes században már megállapítják a leckék rendjét s az *osztályokat* is meghatározzák (logikusok, retorok, poéták, szintaxisták, etimologisták és parvisták).

A 17. század vége súlyos megpróbáltatást hoz: az óvári iskola elvételét. Az 1683-ban bekövetkezett törökverés után Erdélyt a bécsi udvar hatalma alá akarja hajtani. A szerencsés politika egyházi térhódítást is eredményez: az erdélyi „három religio" vitájában a katolikusok állhatatosan követelik „az nekik igért templom mellett lévő unitárius iskolát". Az országyűles Czegei Vass Györgyöt bízza meg az iskola becslésével majd átadásával. Ő szeretné ezt a triste ministeriumot elhárítani, de nem tudja. Lélektani és kortörténeti szempontból egyformán érdekesek azok a feljegyzések, miket ő maga ír a keserves aktusról: „Siralmas és példa nélkül való dolog, keserves de emlékezetes, mely végbevitetett ez mai napon — igy kezdi Vass feljegyzéseit — melyért minket se most, se ennek után is méltán senki nem ítélhet meg és átkozhat, mert *szolgák voltunk benne,* kételeníttettünk eljárni benne. Bizonyítom az Istennel, hogy ezen dologban való küldettetésemkor is recusaltam magamat,

sőt külön csak magányosan instáltam az méltóságos gubernatornak, hogy rendeltessék más helyettem ezen dolognak végbenvitelére, sok okokkal erősítvén instanciámat, de semmit nem effectuálhattam, őnagysága is bőv szóval replikálván és szavát ezzel konkludálván: méltán kegyelmedet senki azon dolognak végbenvitelében nem átkozhatja, mert kegyelmed abban csak szolga lesz és hogy parancsolják, kételeníttetik kegyelmed végbevinni. Ezt sem bízhatni minden emberre, az dolog nagy és terhes lévén".

A piaci épület tűzvész áldozata lesz, a Rákóczi féle szabadságharc megritkítja a tanulók számát, a dühöngő pestis tanulókból, tanítókból áldozatokat szed, tanítóhiány áll be ismét és 1718-ban meg kell érniök ennek a piaci iskolának elvételét is. Az eklézsia nótáriusának, Kolozsvári J. Andrásnak feljegyzései szerint alig mentettek át egyebet a régi iskolából, mint: „négy csengetyűt, két órát, a thékabeli könyveket, az auditoriumban volt négyágú réz gyertyatartót és az eklézsiának egy nyolcvan vidres feredőkádját"

A magyarutcai kollégium új megpróbáltatásokat tartogat az unitárius közösség számára: újból pestis tör ki, diákok segítenek tanítani a tanítóhiány miatt, árvíz is pusztít s az ifjúság kicsiny, nedves szobákban példátlan szenvedések közt él. Minden elemi csapás ellenére *a 18. század első évtizedeiben a szellemi élet felpezsdül a kollégiumban.* Az alsó tagozatban marad a cél: a latin nyelv elsajátítása, a felső osztályokban annál inkább érezhető a felvilágosodás szelleme. Szentábrahámi vezetése alatt *jogtudományt, geográfiát, egyetemes és természetjogot tanulnak* a felső tagozaton s még nagyobb változásokat hoz a Ratio Educationis. Bármennyi jót ad is a Ratio, mégis veszélyezteti az intézet autonómiáját s az iskolának e válságos idejében „Szentábrahámi egyedül hordja az egész egyház és kollégium összes szellemi terheit, egyedül védekezik az unitáriusokkal ellenszenvező egyház politikai és társadalmi rohamai ellen — a felvilágosodás eszmeáramlata irányában". Ő indítja meg azt a hatalmas társadalmi gyűjtési akciót, a „kollektázás"-t, mely úgyszólván alapfeltétele lett az intézet fenntartásának. A „jótevők" jelentékeny szerepet játszanak az intézet életében, nekik külön méltó fejezetet szentel az író az első jótevőtől, János Zsigmondtól kezdve egészen *Berde Mózes*ig, ki azzal a kikötéssel tette hatalmas alapítványát, hogy annak élvezetét *csak cipók formájában* engedi meg.

Mária Terézia protestáns-ellenes politikája után új korszak kezdődik az unitárius egyház és kollégium életében. Gál Kelemen *a türelmi rendelet korának* nevezi ezt az időt, melynek reménységeit táplálta az a beszélgetés is, melyet a regens József folytatott erdélyi útja alatt Ágh István püspökkel és Horváth Boldizsár főgondnokkal. Iskolaügyekről és dogmatikai kérdésekről beszélgettek, s mikor a püspök Krisztus istenségéről és a feltámadásról előadta az unitárius felfogást, a régens így szólt: „Mi azt mondjuk, hogy senki sem üdvözülhet, aki nem él a r. kath. hitben, de nem lenne rossz mindenkinek megengedni, hogy választhassa azt az utat a mennybemenetelre, amely neki tetszik". Később II. József uralma alatt honosította meg az egyház nemcsak kolozsvári, de vidéki iskoláiban is a „vasárnapi iskolát".

De az a megkönnyebbülés, melyet József felvilágosultsága jelentett, nem jelentette azt, hogy az elnémetesítő törekvések ellen ne lett volna meg a természetes ellenállás. A nemzeti szellem ébredéséért az unitárius vezető emberek is küzdenek és a polihisztor Brassainak édesapja már buzgón olvassa *Széchenyi* Stádiumát és *Tessedik* munkáit. A Döbrentei köréhez tartozó *Aranyosrákosi Székely Sándor* már új idők szelét érzi:

És *honni lantot* nyujtál ifjainknak
S óhajtva intéd őket zengeni,
Felvonja húrját már a lantverő
S *szokatlan ének* zengedez körüle.

A *szokatlan ének* ápolását még nem vállalhatta az iskola. De már nem is ellenezhette. „*A székelyek Erdélyben* az unitárius kollégium padjai között született — így idézi Gál Kelemen Toldy szavait — oly korban, melynek nem volt jelene, jövendője alig, a multból pedig az egy hadi dicsőség ragyogott által a színtelen jelenbe, az arra emlékeztetés volt egyedül képes önérzetet kelteni a nemzetben". Egy égőlelkű ifjú gárda készíti elő a magyar kultúra haladását, ide tartozik *Bölöni Farkas Sándor* is, a kollégium egykori növendéke, Amerikát járt ember, „ultráskodó politikus", akit sanda szemmel néznek a főkormányszéken.

Lelkes és alapos képet rajzol Gál Kelemen az iskola küzdelmeiről, melyeket körülmények kívánata szerint, hol maga vívott meg, hol a többi egyházzal összefogva, mert a szabadságharc előzményei és az abszolútizmus elhalványították a régi ellentéteket az egyházakkal és a magyarság közös érdekeit hozták előtérbe. 1850-ben megerősítik a kollégiumot főgimnáziumi és teológiai tagozatával, megadják a nyilvánossági jogot a keresztúri algimnáziumnak, a tordai, torockói és vargyasi magániskoláknak s mikor e nehéz korban Bach meghatalmazottja meg akarja szüntetni az unitárius és ref. konzisztóriumot s helyettük tanulmányi bizottságot akar szervezni, energikusan kivédik ezt a merényletet. Küzdelem így is marad elég: a „garasos alamizsna" sajátos intézménye nélkül alig tudnák az intézetet fenntartani, tanári utánpótlásról gondoskodni s tovább éltetni az intézetet egészen addig, míg 1883-ban az államsegély meg nem szilárdítja anyagi bázisát.

Az első könyv ötödik fejezete az *igazgatásról* közöl érdekes és jellemző részleteket. Egykorú instrukciókból ismerkedünk meg az igazgatóságnak, mint szervezett testületnek működéséről, a felügyelőgondnoki állás szerepéről, az egyházi nevelésügyi bizottság funkciójáról stb. Jellemző, hogy az állandó nagy anyagi és egyéb gátlások ellenére az igazi transzilván életösztön hogyan oldja meg a tanarképzés óriási munkáját. A képzés *olasz, német, holland* egyetemeken történik, azaz; lehetőség szerint az ott végzettekből történik a kiválogatás a tanárok ajánlatára, a városi tanács, a világi urak, az eklézsia vezetői, később a Főtanács által; csak a 19. században teremtik meg a kapcsolatot a manchesteri New College-gel s más angol s amerikai intézetekkel. Szigorú *reverzálissal* biztosították, hogy akik külföldre mentek tanulni, az ősi intézet szolgálatába álljanak visszatérésük után.

A külföldön is szokásos *papmarasztás* mintájára az erdélyi unitáriusok meghonosították a *tanármarasztást* és természetesen ezzel a *tanármenesztést* is, ha munkája nem felelt meg.

A tanár vagy rektorbeiktatás is a kollégium hagyományos szokásai szerint történt. Még a 18. század végén is latin rigmusokkal történt az avatás, mint ezt *Pákei* József példája mutatja, melyet a Fasc. VII. 459, 1. örökített meg.

Josephe Pakei Clarissime Rector
Versuum meorum sis benignus lector
Erga te ardebar in me amortalis
Qui esset inter nos semper immortalis etc.

(Márkos Albert fordítását is közli Gál Kelemen:

Pákei iskolánk bölcs igazgatója
Légy e pár versemnek kegyes hallgatója,
Mert bennem irántad oly szeretet lángol,
Mely a síron túl is hevít és világol stb.)

A tanár és a papmarasztás intézményét megértően, azaz: *történeti álláspontról* ítéli meg Gál Kelemen. Bizonyos, hogy a vallási reformok forrongó időszakában a hívek csak ahhoz a paphoz ragaszkodhattak, akiknek igehirdetése az ő vallási felfogásuknak megfelelt. S az eklézsia elvi és gyakorlati szempontból egyaránt ugyanezt a mértéket alkalmazta a tanárokkal szemben. Hogy erre komoly ok volt, arra bizonyság e pár sor a kolozsvári unit. eklézsia jegyzőkönyvéből (1722—1733 N.):

„4. Keresztúri Sámuel bejövetelét nem kifogásolja, de megkívánja, hogy ökegyelme mindenek előtte *a felettébb való italtól megoltalmazza magát*, hogy attól megterheltetvén Isten dicsősége előmozdítására, functiojának véghezvitelére sőt csak *emberek előtt becsülettel való járásra alkalmatlan ne légyen*, amint ennek előtte cselekedett némelyeknek láttokra, *melyből a gyalázat a t. eklézsiára is redundál.* Az imádságok és közönséges tanítások órájára megjelenjék, melynek elveszteglésében, ha meritalis ratiot nem adhat, nem lesz accepta. Item ha hibát mi vétket (kivált, mikor magának valami privatumot vagy nyereségét vagy kárát nézi a dolog) tapasztal, ne mindjárt publice redarguálja a hallgatót (mint Tordán is cselekedett). Különben, ha ezeket ökegyelme szántszándékkal elvesztegli, *maga lészen maga kárának oka*".

Az igazgatás, iskolaszervezés dolgában, tankönyvek követelésében és írásban óriási szerepe van Brassainak, ki a magántanulás kénytelen kelletlen elharapózó szokását azzal az érvvel szeretné megszüntetni, hogy ez gátolja a tanuló önállóságát, mert „az éptagút is bénává teszi".

A kollégium szervezetét, munkáját, belső életét, személyi erőforrásait a II. kötet tárja fel. Itt világosodnak meg a belső összefüggések, melyekkel az iskolát egyrészt az az unitárius hitrendszerhez, másrészt a környezethez kapcsolják.

Unitárius pedagógia és unitárius tanításügy sajátos termékei egy olyan hitrendszernek, mely csaknem kétszáz évig élte történelmi kényszerből a gólyakalifa kettős életét. És az univerzalizmusra törekvő erdélyi szellem mégis *egésszé* tudta érlelni. Kitermelte a *teljes iskolarendszert* a triviális fokozattól az akadémiáig. Mindegyik fokon nagy gátlásokat kell leküzdeni. *Brassai* a *Vasárnapi Ujságot* ajánlja fel az elemnek olvasókönyv helyett és még a 19. század végén is nem okleveles köztanítókra kell bízni a tanítást.

Figyelemre méltó, hogy az unitárius pedagógia megteremti a három évi *felső elemi* reformkísérletét, mely a klasszikus iskola felé egyengeti az utat.

A klasszikus tagozat főtárgya a latin, gyakorlati célja a közélet, törvényhatóság, igazságszolgáltatás és közigazgatás számára megfelelő embereket adni s kifejleszteni a szónoki készséget, mellyel küzdeni lehet az osztrák reakció ellen.

A klasszikus tagozat után, a toga felöltése előtt a noviciátuson kell átmenni az ifjúságnak. A novicius már nem gyermek, de még nem teljes jogú diák. Hat hétig jár egyenruhában, buzgón tanul, naponta kétszer templomba jár, kifogástalanul viselkedik, vizsgát tesz a kátéból, görög nyelvből, sajátkezűleg iratkozik be, átesik a felavatási formán vagy annak túlhajtásán, a pennalizmuson, melyet öreg diákok vé-

geztetnek az újoncokkal s csak ezután árad el rajta a teljes jogú diák boldog érzése. Egy 1676 évi törvény így írja le a felavatás egyik fajtáját, a depositiot:

„A depositiot beaniának is hívták a francia *bec jaune*-tól (=sárga csőr), ami megfelel a *fuchs*nak. Ez egy furcsa és különös ceremónia, mellyel az új diákot felvették a studensek közé.

A depositor a jelentkezőre különböző színű ruhát ad, arcát feketére mázolják, kalapjára füleket és szarvakat kötnek, szájába disznóagyarat tesznek, aztán a hallgatóság elé vezetik, kérdéseket intéznek hozzá, melyekre felelni kell, de a fogai közt lévő agyartól nem tud beszélni, hanem csak röfögni, ezért a depozitor disznónak nevezi. Egy kezével összeszorítja a nyakukat, míg a fogak kiesnek a szájukból. Igy veszítik el mértéktelenségüket és nagyétűségüket. Aztán leszakítja a füleket, hogy tanuljanak szorgalmasan s ne legyenek szamarak, a szarvakat, hogy tegyék le durvaságukat. Aztán lefektetik, végiggyalulnak egész testén, hogy a művészetek így csiszolják ki lelkét. Végül egy fazék vízzel leöntik, hogy kezdjenek új életet, tegyék le rossz szokásaikat, gonosz hajlamaikat. Legvégül a filozófiai kar dékánja elé viszik, aki miután megvizsgálta ismereteiket, sót tett szájukba és bort öntött fejükre, mert a só bölcseség szimbóluma, a bor pedig megtisztítja a beania piszkától".

A gimnázium évei után jön a filozófia 3—4 éve, melyhez még jogi tanszéket is állítanak fel; ez azonban 1848-ban megszűnik. Jellemző az a sokoldalúság, melyyel a törvénytanító szék tantervét megalkották. (Hazai törvénytudomány, közjog, magánjog, a nemes székely nép konstitúciói, a szász nemzet statútumai, büntető jog, közigazgatás, politikai tudomány, közgazdaságtan).

Különös, de történeti okokból érthető, hogy a *lelkészképzés* csak 1845-ben válik el a többi stúdiumoktól. A 17. században még csak *gyakorlatból, megbeszélésekből* áll a képzés. Az uralkodóház nem segíti elő a külföldi egyetemek látogatását, a dési komplanatio nehezíti a nyilt hitvallást, unitárius könyvek nyomatása lehetetlenné válik s az unitárius vallás egész dogmai rendszerét csak a 18. században foglalja össze Szentábrahámi Mihály. De még a különválás idejétől is nagy út van 1900-ig, addig, amíg a teológusoknak módjuk lesz a filozófiát az egyetemen hallgatni és *Schneller* és *Böhm* eszméitől megtermékenyülve elmélyedni tanulmányaikba.

Az unitárius egyházi és iskolai közösségnek minden mozzanatát megvilágítja Gál Kelemen alaposan, érdekesen, szerető figyelemmel. Megtudjuk, hogyan fejlődött az *ének, műének, orgonázás* ügye, melyet a vallásalapítók puritán buzgalma kissé elhanyagolt; látjuk a *tankönyvkérdés* fejlődését, melyben oly nagy és áldásos szerepe van a nagy Brassainak; látjuk, mennyit tesz Brassai a *fizikai szertárak, laboratóriumok* felszereléséért, elkezdi az *ásványgyűjtést*, sürgeti a *próbatanítást*. Látjuk, hogyan húzódnak az *érettségitől*, mert az abszolútizmustól jön és *hogyan fogadják el mégis*, mert jónak látják. Látjuk az *Apollo dalkör* megalakulását, az önképzés megindulását az iskolával párhuzamosan, az *autonómiáért való harcot* az állami befolyás növekedése idején, látjuk a nagy idők fellángolását, *Bölöni Farkas Sándor* buzgalmát a *Kaszinó* alakítása körül, a *könyvtár* keletkezését, pusztulását és újraéledését, az internátusok belső életét, látjuk *az iskolai színielőadások* divatját, melyekben a jezsuiták iskoladrámáit vették mintának egész azon időpontig, melyben az egyik kollaborátor színdarabjának illetlen alluzioi folytán szünet áll be az előadásokban. Látjuk a *Kismezőn* mulatozó diákokat és megtudjuk, hogy ma már a nemes szórakozás e kedves helyétől meg kellett válnia a kollégiumnak, a pajkos diákokat, akik gúnyosan aposztrofálják az iskola ama jóltevőit, kik folyton *semper kásával* traktálják őket és a zsörtölődő jóltevőket, kik zokon veszik ezt a kötekedést.

Nem is tudom, mit emeljek még ki a II. k. gazdag tartalmából? Talán *Brassai* örök reformerségét, ki már a korondi zsinatra készíti újító terveit s követeli *az élethez szükséges tárgyakat*, a *tanárképzést* az „észi és kézi művészethez hasonlítva" a tanítást, melyet ép úgy kell tanulni. Említsem *Dániel* főgondnokot, aki óvatosságában fél a reformoktól és az *Ellenmondás*-ban írja: *„Aki igen nagyot lépik, könnyen elbukik . . . A talentumot nem az új rendszer adja meg, hanem a természet"*, vagy említsük meg a javaslat hozzászólói közül *Darkó* Mihály tordai rektort, aki lokális tapasztalatok és kitűnő lélektani megfigyelések alapján vetíti fel a túlterhelés veszedelmét:

„Az új rendszer életbeléptetésének semmi akadályát nem látja, de fél a *tanterv túltömöttségétől*, mert felül napi 3, közbül 4, alul 3 óránál s utóbbiaknál még napi 2 privát óránál több nem lehet. Tapasztalat bizonyítja, hogy „a gyermek azt a körülményt, mely őtet, milyen a tanitás is, természetes nevekedéséből kicsigázza (?), ha mézes pogácsa (tordai igazgató) lenne is, hamar megunja. Aztán a mondottakból megmarad? semmi." Az ember nem jut el mindenre „temérdek hiányt okozhatna az igen nyakra főre haladással". Szükséges volna a tankönyvek közül egy *képekkel ellátott jó természethistória*, amilyen „minden magyar szégyenére még meglehetősen kielégitő sincs", aztán egy nem csoda tudákossághba burkolt könnyűszerű magyar nyelv grammatika és végül egy magyarul írt latin nyelvtan". Feltűnik jelentésében az, hogy a nyolc osztály közül a legalsó (olvasók) mellett 1839 óta „van egy polgári osztály" „három foljtonosan tanuló és egy negyedik", kinek tettzendene ismétlő évre berendetve. „Ebben taníttatik magyar olvasás, irás és nyomtatásban irás, vallás hitsorsosainknak, gazdasági előesméret, népphysika, magaviselettudomány, egészségtudomány, számtudomány, Magyar és Erdélyhon földleirása és históriája, kevés rajz, ének. Ez, amint a tantárgyakból észrevehető; megfelel a későbbi polgári iskolának".

Jellemző, hogy *a magyar tanitási nyelvért* folytatott küzdelem összeesik a *reformok vágyával* és magának a *szakszerű tanításnak* kivánatával. És jellemző a *németesités eredményeként fellépő spontán reakció*. Az egyik, melyet Gál Kelemen megörökít, II. József halála után történt. 1790 február 24-én a gubernium elrendeli, hogy a beteg császárért imádkozzanak. A Fasc. VII. 15. 1. jegyzi fel erről:

„Mikor az utcán sorban mentek, hallották, hogy más vallásúak egymás közt suttogták: méltó is, hogy az unitáriusok a császárért imádkozzanak, aki nekik, a vallásuknak szerfelett kedvezett. Május másodikán, temetésekor gyászistentiszteletet tartottak, mikor egyházi beszédet Almási, rorációt Márkos György tartott. Akkora volt minden vallású és nemű hallgatók száma, amilyen emberemlékezet óta templomunkban nem volt". S ilyen előzmények után — a Fasc. VII. 30. 1. szerint — május 22-től a gubernium átír a konzisztoriumhoz, hogy a „jelenlegi változások alkalmával" az unitárius ifjúságnál különböző tiltott és szokatlan izgalmak (animi motus) nyilvánultak, éjjel kihágásokat követnek el, az ablakokat beverik, szembejövőket — *különösen németeket* — megverik. Kéri, hogy minden módon igyekezzenek arra, hogy e kihágások megszűnjenek".

A másik komolyabb tüntetés a magyar színészet ügyéért történt. Az 1794—95. évi országgyűlés állandósította ugyan a magyar színjátszást, de az elvi határozattól nagy út volt még a tényleges érvényesülésig. A magyar színészek csak ritkán jutnak szóhoz és még évtizedek múlva is inkább azokon a napokon, mikor a báli és bőjti esték miatt a közönség nem járt színházba. Az alkalmasabb napokra a német színészeknek adtak engedélyt. A városi tanács és gubernium közt hosszas tárgyalások

folynak és mivel ezek nem vezetnek eredményre, ideges lett a közönség és különösen az ifjúság kezdett békétlenkedni. Ez a békétlenkedés előadás közben történt, amiért a magyar művészeket saját hazájukban megvetik. 1832 júniusában a színház falán egy *intő írás* jelent meg, amely azért is nevezetes, mert *a három egyesült ifjúság nevében* irták. De tartalmánál fogva is érdekes ez az *Instructio admonitoria*:

„Mi kolozsvári három egyesült ifjúság, kik nemzetünk korcsosodását szívrepesztő fájdalommal nézzük, kegyelmeteket Heinrick Ulrich direktioja alatt levő színjátszó társaságot, mint nemzetünk és nyelvünk meghalása főeszközeit szebbre, de mégis derékre és igazán magyarrá kifejlésünk eleven gátjait, csakugyan *magyarosan megintjük*, hogyha még nemzeti játékszínünket semmirevaló bohóságaikkal, melyekkel csakugyan nemzeti karakterünk legszebb vonását a komoly férfiasságot ronthatják, még befertőztetni meg nem szűnnek, s szegény hazafi színjátszó atyánk fiait ezen kis theatrum jövedelmétől ezentúl is megfosztanák, szóval, *ha fővárosunkból Kolozsvárról el nem takarodnak, meg fogjuk kegyelmetekkel ismertetni, mire mehet az elkeseredett hazafiság.* Ismét és ismét tiltakoznak ezen magyar haza fiai".

A három egyesült ifjúság: a katolikus, unitárius és református ifiúságnak ez az összefogása jellemző szimbóluma a nehéz időknek, melyek megéreztették a közös érdekeket. (Az összeomlás után találkoztunk ezzel a jelenséggel, mint a transzilvanizmus összeforrasztó erejével, mely felekezetközi akciókra késztette az egész erdélyi magyarságot).

Nem tudok minden részletre kiterjeszkedni, csak futólag említem *a plágát*, a latin ellen vétők fegyelmi büntetését, a fegyelmi szabályokat, melyek az erőtelen tanulókat védik az erős vesszőzéstől s a helyett *lapos ágú korbáccsal adandó három mérsékelt ütést ajánlanak*, — de nem folytatom, mert ezt a könyvet legalább is minden könyvtárnak meg kellene szerezni, hogy *vade mecum* gyanánt szolgáljon mindazoknak, kik Erdély pedagógiájának ezt az integrans részét meg akarják ismerni.

Ritka értéket ad a könyvnek az az analizis sorozat, melyben Gál Kelemen pompás összefoglaló rajzokat ad a kollégium összes rektorairól és tanárairól. E részben találkozunk a hitformáló *Dávid* Ferenc, a költő *Sommer*, a tudós *Palaeologus*, a zsoltáriró *Bogáthi*, a nagystílű *Szentábrahámi*, a polihisztor *Brassai*, a nagytudású *Ferenc* József, a kiváló *Derzsi* József, a mélyelméjű *Péterfi* Dénes és sok más nagy pedagógus kitűnő arcképeivel.

Ennek a *monumentum aere perennius*-nak csak egy hiányát kell megemlítenünk. Hiányzik belőle az irodalmi forrás-művek összefoglalása és hiányzik egy *név és tárgymutató*. Ezt a hiányt *még utólag is érdemes volna pótolni*, hogy ne csak megbízható, de könnyen használható forrása is legyen annak, aki a transzilvánizmusnak ezt a különös jelenségét, az unitárius pedagógiát akarja tanulmányozni.

Kemény Gábor.

Kornis Gyula: Petőfi pesszimizmusa. — (Franklin Társulat. Budapest. 104 l.)

Céhbeli filozófusok „betörése" az irodalomtudomány területére rendesen összefoglaló műveket, nagyobb korszakoknak elvi rendezését szokta eredményezni. Kornis, a bölcselő lélekbúvár; Petőfi költészetében egyetlen szempontot kísér végig és fejt föl, amikor a költő pesszimista hangulatú költeményeit veszi vizsgálódás alá. Kornis műveinek ismeretében természetesnek vesszük, hogy könyvében szinte a peszszimizmusnak elvszerű *sommázását*, Petőfi hangulati hullámzásának intuitív rajzát adja.

Különösen megkap tömörségével és szempontjai gazdagságával az I. fejezet — Petőfi világnézetének gyökerei — mintegy az egész tanulmány tájékoztatója. Tisztázva a költő és filozófus viszonyát rámutat arra, hogy bár Petőfi racionalista, mégis az ész töprengő bölcselkedése elé helyezi az élet ösztönszerű, irracionális erejét, a cselekvésnek a logikus lendületét. Egyik verse szerint ugyan „csak az a bölcs, ki soha sem bölcselkedik," maga mégis sokat bölcselkedik, mert lelki szenvedés hajtja rá, mert túlfokozott érzékenysége a tragikus lélektípusba utalja. Petőfiben az érzelem förgeteges erejével annyira egyesül az értelem mélysége, hogy Eötvös már 1847-ben elcsodálkozik azon, „miként vált Petőfi múzsája, a piroscsizmájú királyleány, német filozófussá." — Sokan utaltak Petőfivel, a fiatalság magabízó költőjével kapcsolatban Schopenhauerra, a pesszimista világnézet mély nyomaira. Ez a sötét világszemlélet érzelmi, erkölcsi, történetfilozófiai és metafizikai pesszimizmus formájában jelentkezik. Ezekben nyilatkozik meg Petőfi pesszimizmusa is — az utolsó kivételével, világfelfogása nem keseredik a metafizikai pesszimizmusig.

Természetesen korhangulat is tükröződik e költeményekben. A XVIII. század racionális optimizmusával szemben a XIX. század romantikus mélabúja is feltámadt ebben az időben. Táplálja ezt a sötéten látást Petőfi szenvedésekkel teli ifjúsága, kritikát nem tűrő egyénisége, meg mélygyökerű erkölcsi és társadalmi idealizmusa. Éppen ezen a nyomon igazolódik az a köztudomású megállapítás, hogy mégse a pesszimista Petőfi az igazi, mert hisz költőnk velejében nagy-nagy eszményhívő optimista.

A II.—VIII. fejezet gazdag szemelvényekkel, világirodalmi utalásokkal, a lélekismerő tudós utalásaival követi nyomon és tárgyalja végig a bevezető fejezet szempontjait. A II. fejezetben szerzőnk nemcsak az irodalomkutató, de a pszichológus szakember szemével érti meg a pubescens Petőfit és gazdagon rajzolja a serdülő ifjúban ébredő tipikus „eros" lélektanát. Ebből a szempontból haszonnal olvashatja ezt a részt minden „kamasszal" foglalkozó középiskolai tanár, ha nem irodalmár is. Kornis a serdülő kornak „*Tündérálomban*" relevált rajzát a világirodalom remekei közé sorolja.

Petőfi érzelmi pesszimizmusát gazdagon motiválja a III. fejezet. Rámutat az ifjúkori szenvedésen, mint ihletforráson kívül, a szenvedésekhez való ragaszkodásra, az ezeket megnövelő fantázia nagy szerepére, a természetnek pesszimista „köntösbe" burkolására. Különösen aláhúzza Petőfinél a szenvedő visszaemlékezést, hisz általában ennek az ellenkezője a tipikus.

A IV. fejezet kimutatja, hogy Petőfi etikai pesszimizmusa csak látszólagos. Alapjában egészséges, szinte szenvedélyes humanizmusa, túlérzékeny lelke ezekben a versekben „realizálja" azt az erkölcsi feszültséget, amelyet az erkölcsi ideálok és a való élet közt érzett költőnk. Ennek legremekebb kifejezője *Az őrült* fikciója.

A történet-bölcselő gazdag és sok szempontú utalásával mélyül el az V. fejezet Petőfi politikai pesszimizmusának rajzában. A francia forradalom története, a felvilágosodás racionalizmusa konzseniális megértőre és tanítványra talált Petőfi fiatalságának racionalizmusában. Persze az elmult „humanité" nála, költői szenvedélyén keresztül életszerű melegséget kap. Politikai „eudaimonismusa," jövő-hite kétségbeesik a magyar jelenen, hisz a szebb jövő óriásira feszült igénye él benne. Ez több Petőfinél, mint a romanticizmus általános multon borongása, vagy az akkor divatos herderi pesszimizmus. Aktívvá akarja ezt is tenni; innen a szatirák mindig hangosabb programm-hangja. Forradalomban hívő optimizmusa rövid időre elnémul, hogy felváltsa *Az apostol* keserűsége. A szabadságharc vérzivatarában váltakozva nyilat-

kozik a költő nemzeti büszkeségből fakadt optimizmusa a szabadság sorsán kesergő pesszimizmusával. A szörnyű vég tárgyi valósága pesszimistább lett, mint a költőnek önmagát föláldozni kész szubjektív vágya.

Ez a sötéten látás Petőfinek az emberiség egyetemes sorsán töprengő költeményeiben történeti pesszimizmussá szélesedik. (VI. fejezet.) Költőnk pesszimista megállapítása mellett is megnyugszik a történeti „theodicaeaban." A történeti fejlődés csak lassan bontakozik ki egyesek felelősséges munkájából. Eudaimonizmusa a világ célját a boldogságban látja, ez azonban nála a szabadsággal esik egybe. Mert ebből kevés van, ezért rossz a világ és boldogtalan az ember. A szabadság kitárulását hozza magával az emberiség fejlődése. Ezzel a racionalista optimizmussal szemben áll Rousseau regresszív optimizmusa, illetve progresszív pesszimizmusa. Ezt is megtaláljuk Petőfinél, hisz egészséges naturalizmusa és népromantikája összhangban volt ezzel a gondolattal. Ennek az idilli boldogság-hitnek legszebb rajza a *Bolond Istók*, Petőfi szubjektív boldogságtudatának varázslatos vallomása. Az ilyenfajta költemények mutatják, hogyan lesz Petőfinél etikai idealizmusának forrása a boldogságért folytatott küzdelem és a „ratio vitae" szilárd hite. Hazafias költeményeinek egy nagy csoportja romantikus multbanézés helyett a jövendő hitét hangsúlyozza Széchenyivel együtt. Ez a jövősóvárgás ihleti Petőfi ahisztorikus költeményeit. Ez a szebb jövő nála a szabadság diadala, az istenség kifejtőzése, amint Hegel is tanítja. Az emberiség nagy szellemei ennek a világ-léleknek a megnyilvánulásai, Petőfi önmagát is ilyennek látja. Az erkölcsi pesszimizmus sötét hulláma csak ritkán kavarja fel Petőfi lelkét. Általában hisz az emberiség tökéletesedésében, amint a francia felvilágosodásnak is ez az egyik alapeszméje. Ez az optimista történetfilozófia szól azokban a költeményekben, amelyekben az emberiség „nagy szüretét" sóvárogja.

A VII. fejezet részletesen igazolja, mennyire idegen Petőfi lelkiségétől a metafizikai pesszimizmus, amely szerint az emberi élet mindenestül a feltételeknek szükségképi terméke. Petőfinél a természet sem vak törvények erőhálózata, hanem a költővel benső kapcsolatot teremtő élet. Innen természetmegelevenítő ereje, ezért lett a természet legmélyebb lírikusa. Ez a metafizikai pesszimizmus valami finom árnyalatot kap költőnknél az idő kategóriájához való viszonyában. Ilyen ihletésű költeményeiben Petőfi a mulandóság élményének páratlan sokhangú énekese.

Az eddigiek ellentétében (contrapunctiója-ként) oldódik fel az olvasó a VIII. fejezetnél, amely szellemesen igazolja, hogy Petőfi optimizmusa egyfodrozású lelkének sötétenlátásával. Sokszor tudatos pajzánsággal játszik maga is a pesszimizuus és optimizmus egyébként komoly világnézeti kérdéseivel. Bámulatos finomsággal elemzi bánatát és örömét. Ezek mindegyike csak maximális fokban jelentkezik nála. Hisz mindig önmagát, a maga soha meg nem nyugvó lelkét vetítette a világba. Kornis szerint a szerelem boldogsága adta meg a „pesszimista" Petőfinek az optimizmus derűjét.

Kornis könyve a Petőfi-irodalom komoly nyeresége. Az irodalommal, irodalomtörténettel foglalkozó sok termékenyítő szempontot és megértető utalást kap a pszichológiai, kortörténeti összefüggések ilyen tárgyalásában.

Nem kevesebb az iskolamester öröme, amikor azt látja, hogy egy-egy tantárggyá soványodott téma vagy író, hogyan színesedik újjá a modern vizsgálódások nyomán, hogyan tud új és friss mondanivalók ihletője lenni. — Petőfi a „közönség költője" nem fakult meg, nem lett múmiás „klasszikussá," hisz rövid egymásutánban

komoly sikert jelentett Kornis tanulmánya és Illyés Gyula testes könyve a magyar irodalom e nagy ajándékáról. Érdemes vele foglalkozni, ma is van mondani valója.

Éber János.

Bélehorszky Ferenc: Magyar problematika a középiskolában. (Nemzeti nevelés a magyar nyelv tanítása körében.) Vajthó L. A tanítás problémái c. sorozat 17. száma. 41 o. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.

Az avatott tollú szerző abból indul ki, hogy a mai szintetikus, világnézeti-célzatú nevelési törekvések példájára a magyar tanárságnak is a jövő nemzedék céltudatosabb nevelésére kell gondolnia, hogy fiaink a nemzeti közösség nagy kérdéseit áldozatos munkával szolgálják majd. A jövő magyar ifjúságának a nemzeti sorsközösségbe lelkileg maradéktalanul bele kell illeszkednie. Sorsproblémánk ma hármas tagozódású: ismernünk kell magyar népünk mai helyzetét, igazi szociális lelkületre kell szert tennünk, végül pedig számot kell vetnünk Trianonnal (elszakított Magyarország helyzete, nemzetiségi kérdés). Mindez politikumnak látszik, de épen a magyar nyelvi oktatáson keresztül túlnő a politikai aktualitáson: a magyar nyelv tanára, ha a tárgyán keresztül ezekhez a kérdésekhez nyúl, nem napipolitikát űz, hanem eszményi feladatok elvégzésére inspirál. Az élményalakítás módszere, az akarati és érzelmi érdeklődés felkeltése — szóval az ifjúságnak nemcsak értelmi, hanem lelkületi megnyerése — amúgyis „par excellence" az irodalom feladata, szerző tehát azon a véleményen van, hogy minden népi, szociális és trianoni problémánk realizálására a magyar nyelv és irodalom tanítása a legalkalmasabb. Annyira, hogy ezt tenné meg központi világnézeti tárgynak, számolva természetesen az olvasandó anyag kiválasztásánál a gyermeki lélek természetes pszichológiai alakulásával (a gyűjtő, analitikus és elmélyedő kor kívánalmaival).

Ennyiben foglalhatjuk össze, a lehető legrövidebbre szorítkozva, szerző gondolatmenetét. Az első kérdésünk most már ez: a magyar problematika azonos-e az irodalom tanítás problémájával (ahogy az alcím is sejteni engedi), vagy más ismeretek területére is átcsap? Vajjon épen a népi, szociális és trianoni bajok ismerete csak az irodalmi alkotások ismeretén épülhet fel? Igaz, az irodalmi alkotás a legalkalmasabb pszichológiai eszköz az érdeklődés felkeltésére, a megrendítésre és ösztönzésre, de ami az előnye, bizonyos mértékig a hátránya is: az irodalmi alkotás mégis csak szubjektív, hangulati forrásokból táplálkozik és tanár minden ösztönző képessége mellett is impulzív és érzékenyebb lelkületet kíván meg. Könnyen elképzelhető, hogy más tárgyakkal (földrajz, történelem — szociológia) kapcsolatos ismeretek is *nevelnek*, épen azért, mert megmutatják a bajokat. Az értelmi kultúra egyoldalúsága ellen szívesen együtt hadakozunk a szerzővel, de meg kell jegyeznünk, hogy a mult intellektualizmusában nem a tudással volt baj, hanem a tudás-anyag felhasználásának szándékával. A szándék a fontos, ezt pedig egy sokrétű, több gyökérből táplálkozó világnézeti műveltség határozza meg és ebbe a műveltségbe tényismeretek is beletartozhatnak. Van ember, akit csak a művészi (írói) alkotás döbbent meg, de van olyan is, akit statisztikai, néprajzi adatok és grafikonok mozdítanak ki a közömbösségéből. Számol evvel a szerző is, hiszen a magyar nyelvi tanulmányok kapcsán néprajzi adatok gyűjtésére, a szociális helyzet tényleges tanulmányozására is gondol (kirándulás, falukutatás), sőt szükségesnek tartja — nagyon helyesen — a megszállt területi magyarsággal való *személyes* kapcsolat-teremtést is.

Az igazság tehát az, hogy amennyiben világnézeti alapon nézzük a magyar

problematikát, nem maradhatunk meg kizárólag a magyar nyelv és irodalom tanítás területén. Ép ezért a szerző meggyőzőbb ott, ahol *metodikai* alapon harcol az intenzívebb és eredményesebb magyar tanításért. Mindent összefoglalva, hasznos, jól megírt és nagyon is megfontolandó gondolatokat tartalmazó könyv egy nemzetét és az ifjúságot komolyan féltő pedagógus tollából.

Vajtai István

„A pedagógus panasza." — Egy könyvnek címe ez, mely megjelent 1937-ben és egy magyar tanár írása.* A „panaszt" az író vallomása szerint „egy elementáris erő hirtelen lökése vasököllel szakította föl lelkéből" (3. lap.) Minden írás: önvallomás és önéletrajzunk egy fejezete; *„A pedagógus panasza"* azonban több a szokásos önvallomásoknál: egy sértett lélek önkínzó erupciója, pusztító tűzhányó-kitörés. Erre a tűzhányó kitörésre, erre a lávazuhatagra, mely a könyv 85 lapján át hull az olvasóra, okot egy komoly, tudományos munka megjelenése szolgáltatott. Ez egy egyetemi tanár műve, mely tisztán tudományos célkitűzéssel, a tudományos kutatás módszereinek kötelező szolgálatában, szemlét tart a magyar nevelés*tudomány* feladatain és lehető teljességgel elsorolja, melyek az *elméleti* neveléstudomány terén tennivalóink. Ki vehetné rossz néven azt, ha egy tudós a lehető legnagyobb tudományos lelkiismeretességgel törekszik feladatát, az alapos, részletes és egyedül az igazság szolgálatában álló kutatás munkáját teljesíteni? Bizonyára senkinek sem jutna eszébe a tudóst becsmérelni csak azért, mert híven teljesíti kötelességét és megtámadni azért, hogy éppen azt nyujtja művében, „ami lényege" — vagyis a tények és törvények rendszerét. A mi szerzőnk azonban az elméleti neveléstudománynak ezzel a művelésével egyáltalán nincs megelégedve; nemcsak hogy teljesen félre érti, úgy látszik, a nevelés*tudomány*nak lényegét és feladatait; nemcsak alapjában félreérti a bármely tudományban fennálló viszonyt, *az elmélet és gyakorlat* között; nemcsak rosszul értelmezi a neveléstudománynak azt az eszményi és gyakorlati törekvését, mely minden elméleti kutatás és ismeret céljául a „nevelői gondolkodásban" való haladásunknak, a pedagógusok öntudatosságának, nevelői lelkületének nevelését tűzi ki; ez mind nem elég; az elégedetlenségen és indulatos kritikán túl, helyenkint a méltatlankodásnak, gúnynak, a dühnek oly paroxizmusáig emelkedik, mely a nevelési irodalomban eddig teljesen szokatlan volt. Elismerjük, hogy a fentebb jelzett hisztéria-jellegű „panaszokon" kívül találkozunk ebben a könyvben más megnyilvánulásokkal is; örömmel állapítjuk meg a panasztevő író nagy *pedagógiai* tájékozottságát és műveltségét és azt a nemes pátoszt, mellyel saját pedagógiai hivatását tekinti. Annál meglepőbb azonban az a torzító, túlzó, ferdítő, féligazságokkal dolgozó, önmagával folytonosan ellentmondásba keveredő életszemlélet (vagy legalább is pedagógiai szemlélet), mely e könyv lapjain felénk zúdítja áradatát.

Ezt a könyvet minden bizonnyal sokan olvassák a magyar nevelők közül; *„A pedagógus panasza"* rövid idő alatt szenzációs sikert ért el. Ennek a sikernek van jó oldala is: felrázza, s gondolkodásra készteti azokat is, akik eddig nem eszméltek rá arra *a mély forrásokból eredő elégedetlenségre*, amely, ime a tanárok, nevelők világában sem ismeretlen. Nem szabad e mellett a könyv mellett szó nélkül elhaladni még azért sem, mert a fiatalabb, vagy a szakirodalomban járatlanabb kartársakat végzetes tévedésbe ránthatja. Ne feledjük, hogy a „Panasz" írója szellemes, erősen Szabó Dezsőre emlékeztető stílusművész is egyben. Mégis: nem vállalkozhatunk e helyen arra, hogy *egyenkint* rámutassunk azokra a félreértésekre, ellenmondásokra, fél-

* Kiss János, a szerző kiadása.

igazságokra, túlzásokra, melyek a „Panaszban" csak úgy hemzsegnek. Ahhoz, hogy ezt a dzsungelt bejárjuk, hasonló és még jajongóbb Panasz-könyv megírására volna szükség. E helyett inkább arra az apróbb kérdésre keresünk itt feleletet: miféle *ressentiment*, mily hisztériás sértődöttség, milyen mindent átjáró elégületlenség forrásából fakadt ez a „Panasz"? Nem *tünete-e* csupán az író, vagy talán egy egész nemzedék mélységes elkeseredettségének? A könyv olvasása múlhatatlanul a „nagy elégedetleneket," Adyt, Szabó Dezsőt juttatja az olvasó eszébe és ijedten kérdezzük magunktól: nem egy egész nemzedéknek, vagy a tanítók rendjének felzaklatott, elégedetlen lelke talált-e szimptomatikus kifejezésre, a „Panasz" lázongásában? És vajjon ez az elégületlenség és végletes keserűség nem a trianoni Magyarország lázasan beteg állapotának csupán egyik — egy részletjelenségre szorítkozó — vészkiáltása-e? Nem az Adyk, Szabó Dezsők, a „negyvenévesek" mélyenrejlő okokból táplálkozó dinamikus erejű „gravaminális" lelkülete nyert-e itt jellegzetes kifejezési alakot? Az bizonyosnak látszik, hogy a „Panasz" *tartalma, tárgya,* nem illik össze azzal a feszítő erővel, s a feszítő erőnek azzal az indulathullámzásával, mely az egész könyvet hordozza. Hiszen a problémái voltaképen tudományos kérdések, melyeket hasonló értelmi lelkiismerettel, de egészen más tárgyilagossággal, sokkal jobban meg lehet oldani. Az elmélet és gyakorlat viszonya a nevelésben; az elmélet jogai; — a gyakorlati nevelők alkalmassága, érdemei és esetleges hibái: – a „papirosszagú pedagógia" és az élet (ennek a tételnek körében találkozunk a szerzőnek talán legsúlyosabb félreértéseivel); — a gyermektanulmány céljai és jogosultsága; — az értelmi műveltség és kritika szerepe a nevelésben és a tanári hivatásban; — a nemzetnevelés kérdése és nagyjaink lelki világa (Pázmány, Irinyi, Széchenyi, Kossuth); — az önnevelés kötelessége a nevelőkben stb. stb. — csupa oly kérdések, melyek folytonosan foglalkoztatják nemcsak az idealista pedagógusokat (akik közé szerzőnket is sorozzuk), hanem még az — elméleti neveléstudomány szerény művelőit is.

Mikor tehát lemondunk arról az érdekes feladatról, hogy a „Panasz" fejezeteit és tételeit e helyen részletesen elemezzük és bíráljuk, ezt csak azért tesszük, hogy szépen megkérjük a „Panasz" szerzőjét, higgye el azoknak, kik az elméleti (de nem papírszagú) neveléstudományt szolgálni törekszenek, hogy ez a szolgálat épúgy nemzeti *kötelesség*, mint a lélekből fakadó gyakorlati nevelés. És engedje meg a szerző azt is, hogy *„Ellenpanasszal"* éljünk s mi „elméleti" lenézett emberkék, „die pädagogischen Männlein" (53. l.), mi is elmondhassuk a mi „De profundis"-unkat . . . vagy belőle legalább csak ezt: „Egy tudomány ellen sem lehet szép hazánkban azt *a lenéző ellenséges indulatot* tapasztalni, mint épen a neveléstudomány iránt, — és ezt is épen a hivatásos nevelők részéről. Mi ennek a *ressentimentnek* az értelme? Mi lehet az ürügye, (ha nem is oka) ennek az első tekintetre érthetetlen hangulati állásfoglalásnak? . . . Ne kutassuk. E helyett mi, az elmélet szerény hívői és munkásai, megismételjük fogadalmunkat, melyre az igazság lényege és természete bennünket kényszerít: folytatni fogjuk az elméleti anyaggyűjtő és törvénykutató munkánkat, a *konstruktiv* kritikát, s ezt tesszük tovább is minden félreértés és antipatia ellenére, mert tudjuk, hogy *minden* gyakorlatnak megvan a maga elmélete is és az elméletből, az eszmékből fakad minden jó a gyakorlat számára is. „In der Wissenschaft ist alles wichtig" (Heine). „Wahrlich ein köstliches Gut ist tief eingehendes Wissen, aber zuletzt doch nur, weil es ein Können gebiert" (Goethe).

V. H.

Dr. Sulica Szilárd: A magyar irodalom és művelődés hatása a román irodalom és művelődés fejlődésére. — (Acta litterarum ac scientiarum reg. universitatis Hung. Francisco-Josephinae, Szeged 1937.)

A nagy szellemi mozgalmak lényeges formaadó principiumát leggyakrabban valamely nép, vagy embercsoport belső lelkiségében, továbbá a politikai történet kedvező alakulásaiban fedezhetjük fel A kultúrhatásoknak ez a magyarázata érvényesül Sulica nagyjelentőségű művében. A könyvet aktuálissá teszi az irredenta és a jelenlegi külpolitikai konstelláción felül az a szempont, hogy a mai (egyetem) diákság körében egyre általánosabbá válik az a józan fölfogás, hogy nekünk a nagy világnyelvek ismeretén kívül ajánlatos, sőt kötelező a szomszéd kisebbségek nyelvének ismerete. A régi merev és indokolatlan tartózkodással szemben most jelentkezik az a meglátás, hogy kezünket a környező kisebbségek szellemi ütőerén tartani: középeurópai kultúrhegemóniánknak egzisztenciális kérdése. Az ő fanatikus propagandájuknak és diplomáciai hipokrízisüknek legbiztosabb ellenszere, ha a saját röpirataik, sajtójuk, rádiós agitációjuk *közvetlen* ismerése alapján védekezünk. Ez a felfogás S.-ban találta meg legpregnánsabb képviselőjét. Az ő könyvében diákságunknak a kisebbségi nyelvvel foglalkozó tábora kapott most hathatós buzdítást. A műben feltárulnak előttünk a magyar szellemiségnek az erdélyi hágókon túl gyűrűző, termékenyítő hullámai. Elvezet a román irodalmi élet bölcsőjéhez, melynek az irányító lendületet az erdélyi hitújítási polémiák adták meg. Látjuk a hivatalos állami közegek, az egyház anyagi és szellemi támogatását. Fájdalmasan igazak az iskolaügyről írt lapjai. Mária Terézia és II. József kezdték meg a román iskolák építését. Kiáltó volt a hiány a magyar befolyás előtt az iskolakönyvekben is. Didaktikai irodalomról a XVII. század vége előtt alig lehetett szó. Mária Terézia idejében viszont 11 románnyelvű, didaktikai célokat szolgáló könyv jelent meg a Habsburg monarchia területén. II. József tovább haladt a Mária Terézia által kijelölt utakon s Erdély területén közel háromszáz románnyelvű elemi iskolát szervezett, melyek megteremtői voltak a magyarországi románság intelligenciájának s előkészítő munkásaivá lettek a XIX. századi román nemzeti kultúrának. (Viszont az alföldi magyarságnak közel kétszáz évig kellett még várnia a nepiskolák ügyének megértő kultúrpolitikusára!)

S. fejtegetései további során látjuk, hogy milyen fontos missziója volt a magyarságnak a román tudománynak és a tudományos módszereknek nyugati kultúrfokra emelésében. E sorok olvasásakor jutott eszünkbe Sztanojevics belgrádi egyetemi tanár vallomása, amely szerint a magyar Ujvidék volt a szerbek Athénje. Mit kell akkor mondanunk Kolozsvár, Nagyenyed, Gyulafehérvárról, ahonnan szintén századokon át magyar kultúra sugárzott kelet felé. Vázlatos vonásokban is maradandó portrét kapunk a román szellemi triász, a dákóroman elmélet felállítóinak: Klein Sámuel, Sincai György és Major Péter lelki arculatáról, akik szintén magyar kultúrzónában nevelkedve kapták meg későbbi működésük szellemi impulzusait. A direkt és indirekt hatások tömegéből, amelyeket S. nemzeti kultúrfölényünk expanzív erejének beszédes bizonyítékaiként felsorol, kiemeljük például azt, hogy az első román botanikai szótárt 1780 körül magyar ember, a nagyhírű székely botanikus, Benkő József állította össze. A román irodalomtörténetírók azonban megengedik maguknak azt a feledékenységet, hogy az ilyeneket — említés nélkül hagyják. A szigorúbb értelemben vett tudományos vonatkozásokon kívül, ahol az alaplerakás elsősorban magyar érdem, döntően nagy szerepet játszott Magyarország a román szépirodalom fejlődésében is. A civilizáció terjesztője lett irodalmunk a román nemzeti irodalom gondolati tartalmának és a műfaji formák fejlődésének tartós befolyásolása által. Gon-

doljunk csak Soricu Ursu Jánosnak Ady-fordításaira, vagy a legújabb román irodalom nagyszabású és ünnepelt eseményére, Goga Octaviánnak remek Madách-fordítására.

S. önálló kutatásai alkalmasak a kor és népszellemnek, mint a művelődéstörténet irányító tényezőinek megismerésére. Nála nem az írók életének felületeiről van szó. Irodalomszemléletének vitathatlanul sajátja a szunnyadó erők formáló, alakító hatásának intenzív kutatása és mérlegelése. Műve azonban nem egyszerű szintézis, nem csak adatgyűjtés és elrendezés, hanem a kultúrtényezők átfogó értékelése és hatásuk tolmácsolása. Ezek beiktatásával kapta meg a könyv a józan értelemben vett egyéni és pozitívista jelleget.

Remélhetjük tehát, hogy műve sokakkal fogja megértetni „a román stúdiumok intenzív művelésének mindenféle magasabb szempontból kimondhatatlan jelentőségét."

Visy József.

Kolumbán István: A jellemnevelés irányelvei. Szeged, 1937. Magyar Ünnep kiadása. 336 oldal.

A szerző elsősorban gyakorlati célokat kíván szolgálni. A könyvnek csak 82 oldala tartalmaz elméleti fejtegetéseket (itt is gyakorlati vonatkozásokkal), míg a többi része bibliából, mondák köréből, hazánk történelméből és a gyakorlati életből vett példákkal igyekszik megvalósítani azt a célt, amit az elméleti részben maga elé tűzött. A népiskola célját a jellem kialakításában és fejlesztésében látja. A *jellem* alapjaként az akaratot jelöli meg. E tekintetben helyes úton jár. Amidőn jellemről beszél, mindig az erkölcsi jellemet érti.

Az akarat művelését illetőleg nincsenek tudományos megállapításai, nem is keresi a tudományos indokolást. Gyakorlati eszközöket keres egy jó tanító megérzésével azért, hogy az iskolai élet valóban vértezze fel az ifjúságot az élet küzdelmeire.

A gyermek jellemének kialakításában részt vesz az iskola és a család. A családban nincsenek meg azok az eszközök és körülmények, amelyek a következetes jellem kialakításához feltétlenül szükségesek. Legalább is minden családban nem látja ezt meg a szerző. Azért az iskolának kell a gyermek jellemének épületét felemelnie. Milyen a magyar jellem? — kérdi a szerző. Lapozzunk a történelem lapjain és megkapjuk rá a feleletet. Midőn az iskolai jellemnevelés kérdéseit tárgyalja, a történelem lapjait lapozgatja és pontokba szedve megállapítja, miképen kell eljárnunk, hogy a történelem nagyjainak követését a gyermekek kívánatosnak tartsák.

Az egyes tantárgyak jellemnevelő hatása igen különböző. Éppen azért osztályonkint és tárgyankint bemutatja azokat a szempontokat és célkitűzéseket, amelyeket a tanítónak a valláserkölcsös jellem kialakításának szolgálatában szem előtt kell tartania a népiskolában.

A szerző elsősorban az iskola szempontjait tartotta szem előtt példáinak és jellemképeinek összeállításánál, azonban úgy járt el a tartalmas anyag összegyűjtésénél, hogy azokat a családi nevelés keretében is felhasználhassuk. Külön fejezetben tárgyalja a családi életnek hatását és gyakorlati útmutatást nyujt a jellemtanulmányozásra vonatkozólag is. A gyakorlati célt jól látja, s noha eszközei nem újszerűek és nem is egyedülállóak, alkalmazásuk célravezetőnek látszik.

A példás kiállítású műhöz Móra László írt előszót.

A Kolumbán István könyvében megjelölt célok elérésére, a tanító gyakorlati munkájának megkönnyítésére ugyancsak a Magyar Ünnep adta ki Kiss—Zányi „Új csapásokon" (Szeged, 1936. 400 oldal) c. gyűjteményt, amelyben ünnepi beszédeket, verseket, színdarabokat, népművelési előadásokat, szülői értekezleteket és gyakorlati tanításokat találunk.

Zentai Károly.

Dr. Gáspár Pál: Éljen a vakáció! Budapest 1936. (A szerző kiadása.) 92. l. E kis könyv kellemes hangulatot keltő címképe nem sejteti velünk a könyv igazi tartalmát. A cím mögött sem látjuk meg első pillanatban azt, amit a könyvben kapunk. Komoly, lelki ember szól az intézetéből vakációra induló tanulókhoz, és minden diákhoz, aki felé aggódó szeretettel és gondossággal fordul a mélyen vallásos pedagógus. A könyv kis formája talán célzatos, talán azt akarja elérni a szerző, hogy diákjainak ez legyen a vakáció egyetlen tankönyve és egyben barátja is, akihez a vakáció problémáinak megoldása közben fordulhat, amit mindig magukkal hordhatnak. A könyv sokszor kérdez és mindig felel olyan kérdésekre, amelyek a vakációra induló diák felé meredeznek, mint nagy kérdőjelek.

A szerző orgonaszóval nyitja meg a vakációt és az orgona a Te Deum fenséges dallamát zengi. Aztán megmondja mit jelent ez a latin eredetű kellemes szó: vakáció! A sok jelentése között csak az lehet helyes, amely dativus-szal áll. Legyen hát vacat palaestrae, vagy studiis vacat, azonban semmi esetre sem vacat palaestra vagy vacat locus a custodiis a szónak értelme, mert a vakáció is iskola, amely akkor kezdődik, mikor az intézet kapui bezárulnak a diákok mögött. Kezdődik a szabadság. Mire használja ezt a diák?! Milyen veszélyek fenyegetik a vakációban a szegény diákot? A lelki tespedés, unalom, rossz társak, sokszor indokolatlan szomorúság, ami a semmittevő ifjakat nem egyszer meglepi, a rossz könyv, rossz társaság stb.

Aztán segít programmot készíteni diákjainak. A programm alappillére ez: nincs külön iskolai és vakációs élet! Egy életünk van, a magunk élete. Ezt kell megszerveznünk a vakációban is.

Érdekes programmpont: ismerd meg családodat, fedezd fel rokonaidat, folytass velük beható beszélgetéseket, mert ilyenkor tárul fel nemcsak a te szíved, hanem az övék is. Helyesen világítja meg a szerző a napirend fontosságának kérdését. Pedig mily kevesen vannak, akik elmondhatják a nagy rodostói száműzött fejedelemmel, hogy minden napot előre megszabott elvek szerint töltenek el. — Mit csináljon a fiú? Mit a leány? Bőséges tanácsot ad, finoman, de határozottan rámutat arra, milyen nagy jelentőségű az önismeret. A vakációban erre is gondoljon a diák: ismerje meg azt, aki legközelebb áll hozzá, saját magát!

A jótanácsok egész sorát foglalja össze Dumas művészi leveléből vett idézettel. Ebből mi is idézünk néhány szót: „Tudod, hogy mikor valamit titokban volnál kénytelen megtenni és félned kell, hogy az kitudódik, akkor jobb, ha nem teszed meg azt." Ez a néhány szó lényege annak, amit Gáspár Pál diákjai szeme elé állít, hogy eredményes, Istennek tetsző vakációt tölthessenek el.

A Márton L. ügyes rajzaival illusztrált kis mű hézagpótló pedagógiai irodalmunkban. Ha nem készült volna el ez a meleg, közvetlen hangú, diáknak, tanárnak,

tanítónak egyaránt hasznos könyvecske, akkor most kellene megkérnünk a szerzőt, hogy azt megírja.

Z . . . y

Lázár Károly: A gyermektanulmány vázlata (Sárospatak, 1935. 64 oldal + 32 oldal függelék.)

A szerző a neveléslélektani irány hívének vallja magát. Megállapítja, hogy a népiskola munkája csak akkor lehet tökéletes, ha minden tanító a gyermek lelkének alapos ismeretével kezd a tanításhoz és neveléshez. Ez két célkitűzést foglal magában. Elsősorban meg kell ismernie minden tanítónak a neveléslélektan általános célkitűzéseit, a gyermeki lélek fejlődésének fokozatait, az ebben érvényre jutó törvényszerűségeket, és az általános lélektani törvényszerűségekből következő, az azokon nyugvó nevelési eszközöket s eljárásokat. Másodszor szorgos tanulmányozás útján meg kell ismernie a tanítónak a reábízott gyermekeket külön-külön, hogy kialakuljon előtte a gyermek egyénisége, hogy így az egyéniségnek megfelelő eszközöket alkalmazhasson.

A probléma megoldásában tudományosan jár el a szerző. Fölöleli a gyermektanulmányozás irodalmát. Rámutat, hogy a tanító különösen mely munkákat tanulmányozhat hasznosan.

A mű egyébként két részre osztható. Az elméleti rész a tudományos gyermektanulmányozás tárgyát, célját, történetét és módszereit tárgyalja. A második rész a gyermektanulmányozás gyakorlati módszereit mutatja be. A szerző a legkiválóbb gyermeklélektani kutatók munkáira támaszkodik. Nem önálló módszereket mutat be, hanem a világirodalomban már ismert és gyakorlatilag bevált módszereket tárgyalja. A gyermektanulmányozás módszerei közül a tapasztalati megfigyelést, és a kisérleti módszert ajánlja. Ez utóbbiak közül a teszt módszert és a kérdőíves módszert mutatja be. Művének jelentősége nemcsak a gyakorlat szempontjából értékelhető, hanem tudományos szempontból is nagy horderejű, mivel a kísérletek és megfigyelések eredményének tudományos feldolgozását is hangsúlyozza és röviden bemutatja.

A gyakorlati résznek értéke abban van, hogy a gyermek érzékszerveinek és szellemi képességeinek megvizsgálásánál a legkönnyebben alkalmazható és legjobban bevált módszereket tárgyalja. A vizsgálatoknál a lélek alaptevékenységeinek kutatására helyezi a súlyt. A gyermek képzetei, figyelme, emlékezete, képzelete, érdeklődése és intelligenciájának vizsgálata bírnak jelentőséggel. Nehezebb probléma a gyermek érzelmeinek és akarati életének vizsgálata. A kutatásokat kiterjeszti a gyermek tendenciáinak vizsgálatára is. Szól a játék és utánzás, valamint a gyermek beszédének és alkotásainak kérdéséről.

Részben elméleti, részben gyakorlati vonatkozású a tehetségtan vázlata c. fejezete. Összefoglalóan és genetikusan tárgyalja az ifjúság lelki életét is. A problémák tárgyalásánál általában a fejlődéstani módszert alkalmazza.

A függelékben gyakorlati útmutatást ad a tanítónak és tanítónövendékeknek arra, miképen kell egy-egy gyermek egyéniségének kutatásában eljárni, a kutatások eredményét feldolgozni. A mű nemcsak azoknak ajánlható, akik a nevelés gyakorlati kérdéseivel foglalkoznak, hanem a tudományos kutatók számára is hasznos útmutatásokat tartalmaz.

Zentai Károly

Dr. Mauks Ernő, A vén kuvasz és egyéb állatmesék, Szerencs, 1937. (A szerző kiadása Szikszón).

Napjainkban nem részesül elég figyelemben az állatmeseírás. Éppen azért örömmel kell üdvözölnünk Mauks Ernő könyvét, amelyet talán nem is annyira a gyermekek kezébe szánt (arra a célra is igen jó!), hanem inkább a tanítóság részére kívánt bőséges illusztráló anyagot nyujtani a beszéd- és értelemgyakorlatok és a természetrajz tanításához. Állatmeséi ugyanis minden vonatkozásukban magukon viselik a tanítómese ismertető jegyeit, kifejezetten tanítani, nevelni akarnak. Azért nem annyira arra valók, hogy azokat a gyermek egyfolytában végig olvassa, hanem, hogy a tanító egy-egy mesét ügyesen beleszőjjön a tanításaiba.

Az egyes mesék befejező része mindig valamilyen alkalmas tanulság, amit azonban a szellemes író oly ügyesen mondat el a meséiben szereplő állatokkal, hogy erőszakoltnak egy esetben sem mondható. Valamennyi mese, amit e könyvben olvashatunk, eleven bizonyságául szolgál a szerző kitűnő megfigyelőképességének. Meséi mélyén mozgató erőként a szereplő állatok „jellembeli sajátságai" dolgoznak. Egyik állat sem tesz olyat, ami „jellemével" nem fér össze. Ez a tény adja Mauks meséinek meggyőző erejét. A mesékben szereplő állatok mindenütt tevékeny részt vesznek az eseményekben. A mese szövése olyan, hogy az események gyors egymásutánban peregnek le az olvasó szeme előtt, fordulatai kellemesek és indokoltak, a befejezések pedig megnyugtatók. Erre vezethető vissza Mauks meséinek kellemes hatása.

Valamennyi mese a szerző nagy, talán túlzó állatszeretetéről beszél. Azonban ma igen szükséges ezt határozott formában kidomborítani, aminek indokolását maga a szerző mondja el: „A teknősbéka tanulságai" című mesében, melyben a teknősbéka nem akarja elhinni a siklónak, hogy az emberek sokszor milyen kegyetlenül, a veleszületett kínzóösztönöknél fogva, minden indok nélkül kinozzák, pusztitják (talán tudatlanságból is!) az ártatlan állatokat. A szegény teknősbékának, saját kárán kellett tapasztalnia, hogy a siklónak igaza volt. „Az elkésett könyörület" című mese, ami egyúttal igaz történet is, azt mutatja, hogy sokszor még az iskolában is kegyetlen példát mutatunk tanítványainknak az állatkinzásban.

Hogy miről mesél a vén kuvasz, meg a többi szereplő állat? Mindenik a saját sorsáról, egymásközti és az emberhez való csodálatos viszonyáról. A kérészek hiába próbálnak a mesében erejük lankadtával magasra röppenni a Tisza tükre fölé, visszahullnak. Amelyik meg véletlenül megérte a holnapot, az megérzi, hogy az „újnap" jövevényei számára ő már idegen, egy letünt világ maradványa. A madárijesztőre szálló tapasztalt varjú megtanítja a fiatal verebeket, hogy még sokat kell tanulniok. A macskának is meg kell tanulnia, hogy ő az oroszlánnak igen szegény rokona. Elvezet a szerző az állatok gyűléseire, a kutyák báljára, a sötét föld alatt bújkáló, a tengerben élő, a rengetegben vadra leső állatokhoz, a magas levegőégben repkedő madarak bizalmas beszélgetéseire és alkalmat ad megtanulni: az állatok Istennek élő, és az ember részéről legalább is megértő bánásmódot érdemlő teremtményei.

Z...y

Szakoktatási Évkönyv 1937.

A mezőgazdasági-, ipari- és kereskedelmi szakoktatás első évkönyvét Dr. Hóman Bálint miniszter megbízásából báró Kruchina Károly, dr. Damjanovich Lajos,

dr. vitéz Irsy László, Schöplin Pogány Károly dr. és Viczián István dr. élén álló külön szerkesztő bizottság több munkatárs bevonásával állította össze és az Ipari Tanfolyamok Orsz. Vezetősége adta ki.

Az igen értékes és gazdag tartalmú könyv két részre osztható. Első fejezeteiben a gazdasági oktatást érintő időszerű és elvi jelentőségű szakközlemények és általános tudnivalók, a további részekben pedig a mezőgazdasági-, ipari- és kereskedelmi iskolák leírása, tanerőiknek felsorolása és különleges célkitűzéseiknek ismertetése van áttekintő és ügyes beosztásban felsorolva.

Az általános részben Dr. Damjanovich Lajos a gazdasági szakoktatás egységes igazgatásáról értekezik, Dengl János dr. pedig a gazdasági szaktanárképzés legújabb rendszerét, Dr. Halla Aurél a kereskedelmi szakoktatás időszerű kérdéseit, Dr. Józsa Béla a gazdasági szaktanítóképzést ismerteti. Lenkei Dezső dr. a tisztviselők és alkalmazottak illetményügyeiről, Schindler Aurél dr. pedig az alkalmassági vizsgákról közöl igen hasznos tudnivalókat. E közleményeket a négy érdekelt minisztérium személy- és ügybeosztása, a tankerületi kir. főigazgatóságok és az Országos Közoktatási Tanács szakosztályainak és tagjainak felsorolása követi.

A gazdasági szakiskolák a mű további részében három csoportra osztva kerülnek részletes megvilágításba. A mezőgazdaságiakat Dr. Locka Alajos, az ipariakat Dr. Schöplin Pogány Károly, a kereskedelmieket pedig Dr. Szakáll Zsigmond is merteti.

Az évkönyv érdekes kiegészítője az összes tanerők jegyzéke és illetménybeosztása, valamint az ezernyi név betűrendes mutatója.

A különféle évkönyvek sorozatában a Szakoktatási Évkönyv tartalmas cikkeivel, ügyes összeállításával, tanulságos közleményeivel és táblázataival, valamint művészi fényképeivel tűnik ki és ragadja meg az olvasó figyelmét. A miniszter megbízatásának a szerkesztőbizottság és munkatársai elismerésre méltó módon tettek eleget és ezzel az érdeklődőknek és a gazdasági szakiskoláknak igen hasznos szolgálatot tettek. Az iskolák tanerői nélkülözhetetlen kalauzt kaptak az évkönyvvel és naponkint vehetik igénybe pontos adatait. Remélhetőleg az évkönyv nemcsak az idén megjelent fehér holló lesz a szakoktatási irodalomban, de az elért szép siker annak sorozatos kiadását fogja eredményezni és ezzel jelentékenyen hozzájárul majd a gazdasági szakiskolák jobb megismeréséhez, — ami korunkban igen kívánatos, — azok nagyobb megbecsüléséhez, de fokozni fogja a működési eredmények kiszélesítését is.

A zsebalakú, 448 oldalas évkönyvet a Pallas Irodalmi Nyomdai Rt. készítette és az Ipari Tanfolyamok Vezetősége 2 pengő ellenében árusítja.

Gerhard Pfahler: „Warum Erziehung trotz Vererbung?", 154. old., Leipzig, 1936.

A mű különösen figyelemreméltó abból a szempontból, hogy bár a pedagógia és pszihológia szakavatott művelője — egyetemi professzor Giessenben — írta, mégsem elméleti célkitűzésű, hanem gyakorlati kérdéseket vet fel és praktikus tanácsokat ad minden neveléssel foglalkozó számára. Korunk erős érdeklődése a fajkutatás és az öröklástan iránt és a — különösen németnyelvű — hatalmas idevonatkozó irodalom sokakban hintette el azt a téveszmét, mintha az örökölt tulajdonságok kizárnák a nevelhetőséget és quasi minden lelki és jellembeli adottságunk egyedül az elődökéből következnék. Ezekkel a ferde nézetekkel száll szembe — a sorok között, de félre nem ismerhető célzattal — Pfahler, amikor a példák hosszú sorát vonultatja fel arra, hogy a nevelés döntőleg hatott típusosan örökölt jellemekre is. A szerző felfogása

szerint a belső kereteket kétségkívül determinálják az öröklestan törvényei, de a keretek közeinek kitöltését a nevelés végzi és éppen azok a tulajdonságok, amelyek az emberek egymáshoz való viszonyát, népi és kulturális-történelmi közösségbe való tömörítését szabályozzák, nevelés által igenis erősen alakíthatók. Megállapítja, hogy nevelés nélkül az örökölt jellemű embertípusok legkiválóbbjainak az erői is parlagon hevernének vagy burjánzó tendenciát mutatnának és bizonyítja azt is, hogy a nevelés még a látszatra legreménytelenebb öröklési viszonyok esetében is társadalmasító hatással jár. Mindezt — ismétlem — gyakorlati példákon mutatja be és fejtegetéseiben az elmélet és gyakorlat mégis tökéletes szinbiózisban él. Ezzel mintegy feleletet ad azoknak, akik a teória teljes mellőzésével s az „aus der Praxis für die Praxis" elvének kizárólagosságra juttatásával kívánnak a német neveléstudományban új utakat törni.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Ottomár Wichmann, Erziehungs-u. Bildungslehre. Halle, 1935. Buchandlung des Waisenhauses. 368. l.

Wichmannak, a berlini egyetem pedagógia tanárának már 1930-ban megjelent könyve: „Eigengesetz u. bildender Wert der Lehrfächer" elismerést keltett alapos tudományosságával és a reformpedagógia túlzásai ellen való fordulásával. Most megjelent terjedelmes és tartalmas műve is figyelmet érdemel.

Manapság neveléstant írni nehéz, sőt hálátlan feladat. A történeti átalakulások és világnézeti harcok folytán az eddig vitathatatlan rendszerek és gyakorlati eljárások kérdésesek és meghaladottak lettek. Az új szellemnek megfelelően új rend van kialakulóban, mely azonban még nem lezárt, megállapodott, kész, hanem életteljes és erőteljes alakulásban van. A neveléstudományra vár a feladat az új belátásokat tisztázni, igazolni, összeegyeztetni, rendezni, egésszé önteni, a részleteknek és az egésznek értelmet és súlyt adni.

A népi-politikai neveléstannak a nép egészéből, a történeti helyzetből kellene kiindulnia, ha induktive akarna eljárni. Wichmann azonban deduktíve fejti ki gondolatait. A nevelés és művelés fogalmából és lényegéből indul ki és ezen az alapon kívánja a nevelés és művelés életterületét megérteni és befolyásolni. Ezért sokan korszerűtlenséggel és életidegenséggel vádolják. Tárgyilagos vizsgalat alapján azonban meg kell állapítani, hogy Wichmann ismeri és számításba veszi mindazt, amire a népnek ma szüksége van és azért megállapításai igen tanulságosak és értékesek Több mint tiz évi kutatás és tapasztalat alapján foglal állást, ha nem is népi-politikai alapon, mindenkor korszerű, tiszta pedagógiai célzattal és eredménnyel.

A legfelsőbb neveléstudományi fogalmakból és alapelvekből indul ki és fokozatosan tárgyalja a nevelés összes részletkérdéseit és legapróbb mozzanatait. Már rövid bevezetése is igen tanulságos, mert a történeti háttért és pillanatot rajzolja meg és a különböző elméleteket nagy olvasottsággal és éleselméjűséggel új megvilágitásba helyezi. Igazán mesteriek rendszertani fejtegetései, melyek tárgyilagosak, áttekintőek, meggyőzőek.

Könyvének alapfogalma: a *többletnyujtás.* Szerinte a tágabb értelemben vett nevelés: „az önállóság értékelésével végbemenő egész eszmei hatás az emberre", szűkebb értelemben véve pedig: „a kész, érett természet egész értékes hatása a fejletlen, de fejlődő ifjúságra". „A nevelés minden körülmények között emberek eszmei találkozása az értékekkel. Az érték, melyet a gyermek addig nem ismert, befolyásolja azt, úgyhogy az értéket felveszi. Ez a fogalmazás kizár minden szubjek-

tivizmust. Az értékrekészség az értéknyujtás felé törekszik. A gyermek kezdettől fogva a többlet iránt érdeklődik. A többletnyujtás tehát szervezetileg kivánt. Ezek az értékes szellemi tartalmak nincsenek benne, azért nyujtani kell neki. A tápláló, erősítő, életfejlesztő nevelés és művelés tehát többletnyujtásra van utalva. Wichmann a reformpedagógia ellen fordul voltaképen, mikor azt bizonyítja hogy a nevelés a közösség és nevelő részéről folyó áthagyományozás. A régi nemzedék továbbadja az ifjabb nemzedéknek a szellemi javakat. A többletnyujtás egész átfogó értelme épen az, hogy a népiség élete az értékeléssel szétszakíthatatlan kapcsolatban van. Ahol nincs többletnyujtás, ott a tárgyi, az átadott tartalom, megrövidül, szóval az egész szenved csorbát. Ez a többletnyujtás szépen összeegyeztethető a fejlődési korok és helyzetek kiméletével, csak számolni kell a korral, a nemmel, az életkörrel, a tárgyi igényekkel, az egészséges foglalkoztatási törekvéssel, mely a kultúra egészébe akar fokozatosan beleilleszkedni.

A reformpedagógia sokszor túlzásba ment a szubjektivizmus terén és e közben megfeledkezett a természetről, az egyszerűről, a magától értetődőről. Igy hirdette azután tévesen, hogy az egyszerű nyujtás pedagógiai vétek. Nem számolt az örömteli ősemberi kétségtelen készséggel a többlet átvétele iránt, noha elfogulatlansággal könnyű megállapítani a fejlődés minden korában annak elnyomhatatlan jelentkezését és kielégülni törekvését. A növendék valósággal zavarban van, mikor játékkal traktálják, a helyett, hogy többletszükségleteit nyujtanák.

Kétségtelen, hogy Wichmann nem úszik az árral. Sem a reformpedagógia, sem a politikai pedagógia nem eszménye. Mindenkor megállapítja a jót és a rosszat és csak azt nyujtja, amit tapasztalt, elfogadhatónak és értékesnek talált.

Dr. Bittenbinder Miklós.

Wilhelm Ellbract: Erziehung in der Familie. Paderborn, 1936. Verlag Schöningh. 176. lap.

A szülőknél ma tapasztalható nevelési *bizonytalanság* nem magyarázható pusztán az ifjúság-nevelés *tényleges* nehézségeivel, hanem azzal is, hogy pedagógiai *csökkentségi érzelem* hatalmasodik el sokakon. A nevelésre jogosultak és nevelésrekötelezettek ezen bizonytalansági és alkalmatlansági érzése a nevelés mai *eltárgyiasodásának,* mondhatnók *eltudományosodásának* következménye. A pedagógiailag nem képzettek *laikusoknak* lesznek minősítve és ők maguk is laikusoknak tartják magukat, mint akik a nevelés tárgyához nem sokat értenek. Kétségtelen, hogy a neveléstudománynak megvan a maga szüksége és hivatása, de ép oly kétségbevonhatatlan, hogy a nevelés, főleg a családi nevelés, *emberi ősfunkció,* mely alapjában véve nem tehető függővé kizárólag a tudományos kiképzéstől. Ezzel nem azt mondjuk, hogy a családi nevelés teljesen elszakadhat a továbbképzéstől, sőt ellenkezőleg valljuk, hogy a nevelési akarat és képesség igenis iskolázásra szorul. Mégis annyit le kell szögeznünk, hogy ezen akarat és tehetség alapfeltétele elsősorban nem a tudományos képzettség, hanem a családi élet *reális* rendszerűsége.

Ezt a tételünket fejtegeti és bizonyítja Ellbracht részben elméleti, de főleg *gyakorlati* alapon. Nem sokat beszél a családi rend értékéről, hanem azt a szélességében és mélységében konkréte mutatja be, főleg a Krisztus életében és tanításában megalapozott családi életben, a társadalom össejtjében. De ezt a rendet sem eszményíti túl, hogy csodáljuk és elveszítsük bizalmunkat, hogy azt meg is tudjuk valósítani. A fősúlyt a *tényleges,* a *lényeges,* a minden családban *lehetséges* rend meg-

rajzolására fekteti és ezzel *önbizalmat* fejleszt ki bennünk, hogy azt mi is *képesek vagyunk* kialakítani.

A könyv bevezető része a családi *rendről* beszél. Megrajzolja a családi élet alapját: a *házas életet* és a *szülők szerepét* abban, még pedig nemcsak az *anyákét*, hanem, a szokástól eltérően, az *apákét* is. Nekünk ez a rövid rész *mesterinek* tűnik fel, mikor a családi *hatalom* hordozójának minősíti az apát és megállapítja, hogy a családi rend *rovására* van, ha az apa ezzel a hatalommal *nem rendelkezik*, vagy, amikor *szükséges, nem gyakorolja.*

A következő fejezet a családot *átfogó* életrendeket: *a természetet, a hazát, a népet, az egyházat* ismerteti. Jól esik itt látni, hogy a szerző *reális.* A családot *nem* idealizálja túl. *Nem zárja el a nagyvilágtól,* A család nála az átfogó életrendeknek, az erőteljes, *egész* életnek sejtje. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy ez a családi élet igazi *otthon* legyen, amely mindennek az *alapja* és *összehangolója,* melynek *élménye* minden tanításnál fontosabb és *hatásosabb,* mert akkor is *sugall,* mikor az már *megszünt.*

Kitűnő a gyermek *lelki fejlődéséről* szóló részletes fejtegetés. A szerző *tudományos jártassága* és *családapai tapasztalata* szerencsésen olvad benne összse. A gyermek életmenete, közvetlen, konkrét, szinte képszerű bemutatásban tárul fel előttünk a tehetetlen gyermekkortól az érett férfi- és nőikorig, miközben a fejlődő egyéniség képessé válik az *értéket megvalósítani,* mert az élet célja és értelme épen az, hogy az ember a *hétköznap munkaruhájában is az isteni életterv szerint tudjon élni.*

Ezen az alapon tárgyalja azután a szerző a családi rend nevelés útján való biztosításának kérdését. Ez a rész tehát a voltaképeni *pedagógiai fejezet,* mely tárgyilag és fogalmazás szerint is *elsőrangú.* Itt beszél az *engedelmesség* ma fennen követelt parancsáról. Ezt követeli a mai *kollektív korszellem.* Ennek kifejlesztésére kell a szülőnek is törekednie. Mivel a nevelés *szabad tevékenység, nem folytonos töprengésen alapul,* hanem ösztönszerű. A *biztosság* és a *találat* csak így jöhet létre. A *felelősség* a tettért ezzel nem szűnik meg, csakhogy a *meggondolásnak,* a cél érdekében szükséges út és mód megállapításának, a nevelési tett *előtt tisztázottnak* kell lennie. Ez azt jelenti, hogy a *parancsolás művészete* az *összszemélyiség spontán kifolyásakép jelentkezik.* Ez *receptekkel elérhetetlen.* Csakis *jellemfejlesztéssel* közelíthető meg. Beszél a szerző azután a *büntetésről* és a *jutalmazásról,* a *szokásról* és a *játékról.* Mindenkor az *átélt, tapasztalt* életet tárja fel, de *sohasem marad rabja* a *pillanatnak,* az *esetnek,* hanem mindig távolabbra: az *egészre* mutat. Ezzel rávezeti az olvasót, hogy *nevelőnek nem mankókra* van szüksége, hanem a *saját* lelki és szellemi *erőire* kell támaszkodnia.

Az utolsó fejezet a családi nevelés *határait* állapítja meg. A nevelés közben olyan hatalmak is közreműködnek, amelyek befolyásolása szülő részéről *nem* nagyon *lehetséges.* A gyermek *öröklött* természetével, a *környező* világgal, az emberi lélek szabadságával szemben *kevés* hatalma van. *Sorsa felett a végső döntés mindenkinek saját kezébe van letéve!* Ebből sok *veszély* fakad, de sok *boldogság* is!

A könyv gondolatmenete világos és meggyőző. Előadása konkrét és közérthető. Ára pedig oly alacsony, hogy szülők és nevelők könnyen megszerezhetik tanulmányozás és megszívlelés céljából.

Dr. Bittenbinder Miklós.

Arno Tischendorf: Hermann Lietz und die neue Erziehung. Jena 1935. 57. lap.

A jenai egyetem bölcsészettudományi kara részéről elfogadott doktori értekezés, amelynek szerzője a vidéki nevelőotthonok *(Landerziehungsheime)* megalapítójának úttörő működését és az „új nevelés"-hez való viszonyát igyekszik főműveiből merített bő szemelvények alapján megvilágítani. E végből párhuzamosan s nyomással is megkülönböztetve tárgyalja az iskola jellemző vonásait és Lietznek vonatkozó s megegyező elméletét (elveit) és gyakorlatát Bevezetőleg pedagógiai háttérrel Lietznek rövid életrajzát és pályafutását adja: parasztsorból került ki, mintaszerű családi körben nőtt fel, aminek hatása utóbb abban is megnyilatkozott, hogy a családi nevelésnek döntő fontosságot tulajdonít. Külön hangsúlyozza, hogy híres nevelőotthonainak alapítására nem Reddie-nek abbotsholme-i intézete és ottani tartózkodása adta meg a döntő lökést, mert a *Landerziehungsheim* eszméje a családi életben és az iskolában szerzett tapasztalataiban érlelődött meg. A következő fejezetben jó áttekintésben ismerteti Lietznek három főmunkáját: *Emlohstobba* (1897.) *Die deutsche Nationalschule* (1911.) *Des Vaterlandes Not und Hoffnung* (1919.) „A német nemzeti iskolában" részletes terveket ad az iskolázásra a gyermekkerttől a főiskolákig. A szerző ezután az „új nevelés"-nek szóban, írásban és gyakorlatban sokrétű fogalmát igyekszik megállapítani, ezidőszerint legteljesebb kialakulását a hamburgi tanítóság törekvéseiben, a Peter Petersennek „Egy szabad általános népiskola a Jena-terv szerint" elnevezésű intézményében látja megvalósítva, amelynek mozgató erői: nevelés, szabadság és közösség. Ezeknek az alapvető tényezőknek egyenként való elemzése során mutat rá Lietznek abbeli törekvéseire és elveire, amelyek őt és alkotását az „új nevelés"-sel egybekapcsolják. A fontosabbak ezek: A tanító iskolájából a gyermek iskolája lesz. A „tanító" elnevezés helyébe a „vezető" *(Führer)* lép, aki Sokrates módjára mintegy bábaként tevékenykedik. Az osztályokat „csoportok" váltják fel, amelyekben szellemi fejlettségük szerint különböző osztálybeli tanulók foglalnak helyet, ami a tanításban különb eredményre vezet (35., 48. l.). A nevelés, egészen Pestalozzi szellemében, a gyermek környezetének olyan alakítására törekszik, hogy a belőle kiinduló befolyások megfeleljenek emberré válásának. „A nevelés a nevelő szempontjából elsősorban saját önnevelése és a szülőknek nevelése. Egyébként a nevelő figyelme arra irányuljon, hogy inkább megakadályozzon, semmint cselekedjen". *Módszer*: az új iskola lerázta magáról a réginek (herbarti alak) fokozatos béklyóit és csak azt tekinti irányadónak, ami a gyermek szellemi erejének kifejtéséhez, növeléséhez alkalmas: a tárgy önmagáért szóljon, a tanító inkább vonuljon háttérbe és a gyermeknek a szükséghez képest nyujtson segítő kezet. Lietz intézeti értesítői is arról tanúskodnak, hogy híve volt a szabad, váltakozó és tanulók öntevékenységét, gondolkodását előmozdító módszernek (vitaestélyeket is rendezett 23., 34. l.). Testnevelés: az új iskola egyik feladata, hogy mindennapi torna, vándorlás, játék útján az egészséget, erőt és tisztaságot jogaihoz juttassa; az iskolai fürdővel és kézimunkával Lietz úttörően szerepelt, a délelőttöt a szellemi, a délutánt a testi képzésnek szentelte (23., 45. l.). Az új nevelésnek harmadik vezérlő elve — mint már említettük — a szabadság: szabad mozgás, szabad tevékenység, szabad (önálló) gondolkodás. Ennek túltengésétől, kinövéseitől — úgy mondják — megóv a közösség, az önmagától kialakult, szabad erőkifejtéssel rendelkező szervezet, amelynek tagjai belső kényszer hatása alatt önként rendelik magukat alá egymásnak. Az egyetlen pont, amelyben eltérés mutatkozik Lietz és az új iskola között: a nemek

együttes nevelése. amely otthonaiban nem is vert gyökeret. (Geheeb ugyan megvalósította az Odenwaldschule-ban.)

Szerzőnk a zárófejezetben az előzmények összefoglalásaként megállapítja, hogy Lietz mély és maradandó hatással volt nemcsak hazája, hanem Európa pedagógiai mozgalmaira is: az ő szellemében alapított és vezetett nevelőotthonok száma állandóan nő; az ő érdeme, hogy az embert felfedezték az emberben és hogy az embert szolgálni minden tervszerű nevelésnek nagy feladata. Ezért a német nép őt majdan a hősök és szentek közé fogja sorolni (!). „Igaz ugyan, folytatja, hogy az új nevelés is változni fog, míg az emberek, mint hordozói eleven emberek maradnak. Eljő az idő, amikor más alapvető beállításoknak fognak hódolni, amikor majd idejét múlta az, amit ma új nevelésen értünk. Ma ez illúziómentes nevelésként áll előttünk, nevelési realizmusként, amely számol az élet valóságaival." Ez utóbbi állításához fűznők saját kritikai elgondolásunkat, amely bár más szempontból, szintén előrelátja az új nevelés és új iskola korlátozott létjogosultságát és időbeli mulandóságát. Nem is beszélve arról, hogy a szóbanforgó vidéki nevelőotthonok már gazdasági okokból is csak kiváltságos kisebbségeknek állnak rendelkezésükre, csak halkan kérdezzük, vajjon a tanulók és tanítók részéről szükségképen feltételezett és megkövetelt eszményi állapotok még ezekben a válogatott intézetekben is mindig megleszneknek-e; azután vajjon azok, akik évekig merőben a szeretet és szabadság légkörében nőnek fel, hogyan fognak helytállani az életben, amelyben amazok ellenkezőjébe botlanak majd lépten-nyomon; vajjon ez intézetek számára is nem a nekik megfelelő és a maitól lényegesen eltérő tanítóképzésen kellene-e kezdeni, amely a tanítóságnak jóval szigorúbb szelekcióját tenné szükségessé lelki, szellemi és testi tekintetben?

Mindezek ellenére létjogosultságukat, mint kísérleti iskolák készséggel elismernők, ha nem tolakodnék elénk ez a súlyos kérdés: szabad-e az ifjúsággal kísérletezni?

kf.

Severin K. Surisienski: Education in Czechoslovakia. (U. S. Department of the Interior. Office of Education, Washington 1936.).

Az Egyesült-Államok közoktatásügyi hivatalának ezt a kiadványát, jóllehet másodkézből, fontosságára és jellegzetes voltára való tekintettel ismertetjük, mert betekintést enged azokba a kétes erkölcsű propaganda-módszerekbe, amelyekkel ellenfeleink a nemzetközi értelmi együttműködés őrve alatt tervszerűen dolgoznak. A munka bírálója, Emil Lehmann drezdai professzor (l. Internationale Zeitschrift für Erziehung, 1937. 2. szám 150—51. l.) azon kezdi, hogy a szerző az „Offica" összehasonlító oktatásügyének specialistája, 1934. nyarán tanulmányúton volt Cseh-Szlovákiában: annak során számos iskolát látogatott, sok iskolai hatósággal folytatott megbeszéléseket, gondosan elolvasta a hivatalos jelentéseket, szabályzatokat, statisztikákat stb., ámde beérte az eléje terjesztett hivatalos anyaggal, a nélkül, hogy azt személyes megfigyelései alapján kiegészítette, magyarázta vagy bírálta volna. Ezt a feladatot azután Lehmann egyes kirívóbb esetekre alaposan el is végzi: számbeli adatokkal cáfolja, igazítja helyre és egészíti ki azt a Potemkin-képet, amellyel a meghamisított hivatalos adatok a külföldi olvasót megtéveszteni igyekeznek, miközben természetesen elsősorban a német kisebbségnek fájó sérelmeit tárja elénk, a kormánynak mind fokozódó beavatkozását a németek szellemi életébe, a tarthatatlan könyvtilalmakat, a német tanítóság zaklatását *(Schikanierung)* stb. Mit szóljunk ehhez mi magyarok akikkel ott mint *quantité négligeable* még kíméletlenebbül bánnak el!

Lehmann a közölt felháborító adatok ellenére a következő higgadt sorokkal

fejezi be ismertetését: „Olyan módon, olyan könyv jött létre, amelyet bátran a cseh hivatalos körökre lehetett volna bízni, amely azonban semmiképen sem alkalmas arra, hogy az amerikai olvasót felvilágosítsa Cseh-Szlovákia nevelés- és oktatásügyének valóságos viszonyairól. Az általunk közölt kiegészítések a tudományos igazság követelménye. Befejezésül tehát csak annak a reményünknek adhatunk kifejezést, vajha ezt a különös *(merkwürdig)* könyvet mihamarabb olyan újabb követné, amely különben alkalmas arra, hogy az angolszász pedagógiai világgal a cseh-szlovák nevelésügyet megismertesse". Sapienti sat.

kf.

„Számolás tanítás az elemi iskolában" c. Bene Lajos számolástanítási módszertani munkáiból az I., II., III. osztályok részére írt füzetek már a harmadik kiadásban jelentek meg. A IV., V., VI. osztályok részére szólók a második kiadásban. A munka lélektani és pedagógiai tudással, gyakorlati tapasztalatok alapján nyujt tájékoztatásokat a tananyag módszeres feldolgozására, hogy erős számképeket, tiszta fogalmakat nyerjenek a gyermekek, logikusan gondolkozzanak, gyorsan és biztosan tudjanak számolni. A munka ára: I. o. 1 P 20 f., a II., III., IV., V., VI. o. egyenkint 80—80 fillér.

LAPSZEMLE

Magyar középiskola. XXX. évf. 1937. 1—7. szám.

Dr. Zibolen Endre: A nevelés három tényezője: a *család, az internátus és az iskola.* Az egyéni és közösségi érdekek a legkönnyebben kiegyensúlyozódnak a családban. Az internátusban inkább kollektív nevelés folyik, míg az iskolában, az egyéni és kollektív nevelés parallel halad s a tanár ügyességén múlik a kettősség harmónikus feloldása, illetve egyensúlyba hozása. (1. sz.) *Dr. Stuhlmann Patrik:* A *család és az internátus.* (2. sz.) Az elsőbbséget a családi nevelésnek adja, de a gyakorta hangoztatott vádakkal szemben védelmébe veszi az internátusi nevelést, mert ez utóbbi egységesebb nevelést nyujt, mint a család. A családi nevelés mellett szükség van az intézetire is, mert az egyéniségek mellett így alakulhatnak ki fegyelmezett tömegek. A nevelőintézet nem riválisa a családnak, hanem kisegítője, szükség esetén menedékhely a magára hagyott gyermek számára. Mindezeket a kérdéseket összegezi, lezárja és saját tapasztalataival kiegészíti P. *Olasz Péter* S. J. „Az *internátusi nevelés mint lélektani probléma*" címen közölt rövid cikke. (5. sz.) Nyelvészek érdeklődésére tarthatnak igényt *Bakonyi* Húgó *„A német főnevek ragozása az összes kivételek kiküszöbölésével, négy szabály alapján"* című tanulmánya; (1. sz.) melyben a szokásos ragozási sémák helyett, új, kevésbbé komplikált módszert mutat be; valamint Dr. *Petrich Béla* bíráló megjegyzései *Lomoschitz Károly* nyelvtanítási módszeréhez. (4 sz.) Kifogásolja „a grammatikai alapon beszéltető módszer" lélektani és didaktikai szempontból helytelen eljárásmódját s felhívja a könnyen korrigálható hibákra a szerző figyelmét.

Dr. vitéz Temesy Győző: a nevelőiskola és a cserkészpedagógia között tesz érdekes összehasonlítást. (3. sz.) A nevelőmunka területén a cserkészet felülmúlta az iskolát, mert előtte járt a nevelési módszer kimunkálásában, sőt kiegészítetette az oktatást. A cserkészet többletet ad a középiskolai nevelésnek, mivel egyrészt lényegénél

fogva több alkalma nyílik az egyéni nevelésre, másrészt pedig kiépített és jól bevált pedagógiai elveket alkalmaz. Feltétele azonban, hogy képzett, lelkes tanárvezetők álljanak a csapatok élén.

Léleknevelés és osztályozás címen *Dr. Halász László* szól hozzá az újból nevelői intézménnyé alakított középiskola megreformálandó osztályozási rendszeréhez (5. sz.) Az elbírálásnál sem vehetjük csupán az ismeretanyag tudását mértékül, mert az osztályozásnak ki kell terjednie a tanuló egész jellemére, egyéni képessége és alkalmassága megállapítására is. A bizonyítvány a szellemi tudástartalom elbírálásán kívül állapítsa meg a növendék lelki és jellembeli begyakorlottságának fokát is.

A tanár egyénisége és az iskola között fennálló szoros viszonyra mutat rá *Balanyi György* fejtegetése. (4. sz,) Ma már a középiskolákban is a tanár szinte beleolvad a felülről támasztott sokféle követelés teljesítésébe és a velejáró rengeteg írásbeli munka elvégzésébe. A tanítási tervet végrehajtó hivatalnokká válik, akit valósággal gúzsba kötnek, csupán javítani akarásból. Ezzel szemben kiemeli a tanár egyéniségének döntő fontosságát, aki személyes példájával többet nevel diákjai jellemén, mint a legkitűnőbb módszerrel folytatott tanítással. A tanmenet, óraterv stb. mind csak keret, amelybe lelket, színt, zamatot a tanár személyisége önt.

Ebbe a sokat vitatott problémába kapcsolódik bele *Sebes Gyulának A módszer és az egyéniség* címen közölt elmefuttatása is (6. sz.) A módszer fogalmának meghatározása, jelentőségének kiemelése után, rámutat a helyes módszer előnyeire, a módszertelenség következményére s végül ő is osztja Balanyi véleményét, hogy a módszer tulajdonképen csak eszköz a tanításban, melyet a tanár választ ki s alkalmaz saját jobb belátása szerint.

A módszeres eljárás körébe tartozik a helyes tanmenet készítésének kérdése, amelyre *Szegedi Tasziló* O. S. B. ad kimerítő választ (6. sz.) Miután megokolta a tanmenet készítésének pedagógiai és didaktikai szempontból való fontosságát, rendszerezi azokat az elveket, melyeket tanár kollegáinak pontos és eredményes tanmenet összeállításához ajánl. *Erdős Tivadar* pedig az órarend készítésének módjára (5. sz.) vonatkozólag ad saját tapasztalataiból merített gyakorlati útmutatást.

A júniusi (7.) sz. *Balanyi György Középiskola és hagyomány* és Dr. *Csengő Nándor Az életrenevelés és a Quadragesimo anno* című előadást tartalmazza. Az előbbiben szerző azt bizonyítja, hogy a gimnázium egységesítése voltaképen a középiskola színvonalának süllyedését idézi elő. A nívó emelését csak a gimnáziumnak régi jogaiba való visszahelyezésével s a kevésbbé tehetségesek számára felállított gyakorlati irányú középiskolák létesítésével lehetne elérni. Csengő szintén a modern élet lüktető iramára és korunk világnézeti harcaira előkészített ifjúság nevelését várja a középiskolai reformtól. Az előkészítést a Quadragesimó anno enciklika alapján tartja leginkább megvalósíthatónak.

Witzenetz Julia

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. 1937. 9—10. sz.

Dr. Dékány István: Osztály és osztályelit. Az osztályt sajátos egységnek kell tekinteni, amelyben nemcsak a tanár nevel, hanem a tanulók is nagy hatással vannak egymásra. Rendkívül fontos tehát, hogy milyen az osztály szelleme, azt a jó vagy a rossz elemek irányítják-e. A tanárnak kell elősegítenie, hogy a jobb elemek csoportja — az elit — irányíthassa az osztály közvéleményét s a maga példaadó, felfelétörekvő munkájával magával ragadja a gyengébbek tömegét is. *Dr. Balogh Ilona: Budapest*

földrajzának tanítása az első osztályban. Hangoztatja a szülőföld ismertetésének nagy jelentőségét, majd Budapest földrajzának az Új Iskola szellemében való feldolgozását mutatja be vázlatszerűen. *Lemle Rezső: Az érettségi vizsgálatok problémái.* Az írásbeli tételek központi kitűzésének gondolatából kiindulva arra a megállapításra jut, hogy helyesebb az eddigi rendszer, — ha egyáltalában szükséges az írásbeli vizsgálat. Mert az — szerinte — feltétlenül mellőzhető volna. A szóbeli vizsga egyrészt nem ad alkalmat visszaélésekre, másrészt ott a tanár segítő kérdései feloldják a tanuló indiszpozícióját, tehát megfelelőbb és értékesebb, mint az írásbeli. Még a magyar nyelvnél esetleg megmaradhat az írásbeli vizsgálat, de itt is meg kell szüntetni az alternatív tételek szabad választását és csak irodalmi tételt kell kitűzni, a másik két tárgynál azonban elegendő a szóbeli vizsgálat. *Dr. Péter Zoltán: Szelekció és a tanárság egysége.* Hogy a tanárság a nemzet érdekeit szolgáló szelektáló munkáját minden befolyástól mentesen végezhesse, éppen olyan függetlenségre volna szüksége, mint a bírói karnak, másrészt pedig egységesen kellene fellépnie azokkal a támadásokkal szemben, amelyek a szelekció miatt a társadalom részéről érik. Ha a mai tanáregyesületeket nem is lehetne egy egyesületbe tömöríteni, érdekeik védelmére mégis lehetne szervezni valami olyanféle magasabb intézményt, mint a társadalmi egyesületeket magábanfoglaló T. E. Sz. *Bozzay Zoltán: A magyar iskolaszanatóriumok.* Ismerteti a szentgotthárdi és svábhegyi iskolaszanatóriumok keletkezését s az azokban folyó gyógyító és nevelő munkát.

sz. z.

A Cselekvés Iskolája. V. évfolyam, 1936/37.

5—6. szám. Dr. *Várkonyi Hildebrand: Nevelés és gyakorlati lélektan* c. folytatólagos közleménye ebben a számban a *Nevelői ráhatások* — A *„pedagógiai" szeretet*-ről szól. Főbb pontjai: 1. a szeretet mivoltának meghatározása és elválasztása a rokon fogalmaktól; 2. a szeretet szükségessége és fontossága a nevelésben. Az elsőben különösen figyelemreméltó annak a fejtegetése, hogy a szociális beállítottság még nem azonos a nevelői szeretettel. Ezen csak a növendék *fejlesztésére* szükséges lelki vonzalmat értjük. Dr. *Belohorszky Ferenc:* Az *osztályfőnök*-ről ír. Az osztályfőnöki intézménynek iskoláinkban világnézeti nevelés megvalósítása a feladata. E cél érdekében az osztályfőnöknek a növendékekkel intenzíven egyénileg is kell foglalkoznia és az eredmények alapján tanártársaival rendszeres megbeszéléseket folytatnia a tanítás egységes szellemének érdekében. Részletesen kifejti az osztályfőnöki teendőket nemcsak az egyénekkel való foglalkozás, hanem az osztályközösség nevelése terén is.

7—8. szám. *A nevelés és gyakorlati lélektan* c. közleménysorozat írója, Dr. *Várkonyi Hildebrand* új fejezetet kezd A *jellemnevelés kérdései*-vel s ebben a számban az *Alapfogalmak*-at tisztázza. Ezek: a személyiség, a jellem, vérmérséklet, az akarat, a viselkedés. Pontos meghatározásokkal először is különválasztja a jellemet mindattól, ami rokonságban áll vele. Majd behatóan tárgyalja a jellemet, annak tartalmi és alaki mozzanatait. Végül az elvont elméleti fejtegetések után az a gyakorlati megállapítás következik, hogy a jellem nevelhető, mert az egyes jellemvonások és viselkedések, amelyből maga a jellem összetevődik, nem merevek, hanem változtathatók. Dr. *Harsányi István: Óravázlatok készítése.* A közoktatásügyi igazgatásról szóló, 1933. VI. t. c. és végrehajtási utasításának fenti követelményét értelmezve, a cikk írója mérlegeli egyrészt azokat az előnyöket, amiket az óravázlatok készítése a nevelés és a tanítás ügye számára jelent. Majd rámutat olyan mozzanatokra, me-

lyek könnyen túlzásokba csaphatnak át és így célt téveszthetnek. *Sterio Leonidász: A „Dopolavoro“* c. cikkében a fasiszta Olaszország Dopolavoro intézményét ismerteti: keletkezését, célkitűzéseit és munkájának eredményét. Annak az óhajának ad kifejezést, hogy nálunk a már meglévő népművelési bizottságok egységes szervezete gondoskodjék a munkásság kulturális és szociális neveléséről, hogy minél előbb felépüljön a magyar Dopolavoro.

9—10. szám. Dr. *Várkonyi Hildebrand*: A *jellemnevelés kérdései* címen most már sorraveszi azokat az eszközöket, melyekkel a nemes cél elérhető. Első helyen a *Fegyelmezés*-t. Különbséget tesz a külső és belső fegyelem között. Utmutatást ad arra nézve, hogyan biztosíthatjuk, hogy a gyermek rendtartása, fegyelme, engedelmessége, helyes benső indítékokon nyugodjék, mert csak az a fegyelmezés helyes, mely a gyermek pozitív lelki erőin alapszik. Majd részletezi a nevelés problémáját érintő negatív tényezőket, melyek hatása a gyermek fegyelmezetlenségében nyilvánul. A fegyelmezési eljárások két csoportra oszlanak, a megelőző és pozitív, továbbá az utólagos és javító fegyelmezés eljárásaira. Dr. *Jankovits Miklós: Néhány szó nevelésügyi folyóiratirodalmunkról* című cikke két hiányra mutat rá. Egyik a munka szervezetlensége. Csak a szerkesztők egyöntetű munkája szolgálhatná a kívánt célt, t. i. a magyar nevelői gondolkodás elmélyítését. A másik kívánalma folyóiratirodalmunkkal szemben az egészséges kritikai szellem bevezetése, amely tervszerűen alakíthatná, nevelhetné az olvasótábor gondolkodását. *Udvarhelyi Károly: Gondolatok a közlekedési viszonyok és forgalmi útak tanításáról* c. cikkéből az tűnik ki, hogy a közlekedési utak ismerete és az idevonatkozó gyakorlati feladatok megoldása, növelik a gyermek földrajzi látóképességét, általános áttekintését s e mellett igen sok értékes földrajzi jelenségre vetnek fényt. Dr. *Békésy Gizella: Az amerikai jellemerkölcsvizsgáló próbák*-ról ír.

A számok *Gyakorlati pedagógia* című rovatában a következő cikkek és tanítások vannak: Szántó Lőrinc: Dolgozatjavítás. (Mit mesél a kőszén?) Udvarhelyi Károly: Franciaország éghajlata, vízrajza, növény- és állatvilága. Ásványtermékei. Pénzes Zoltán: Néhány észrevétel a törtszámok tanításának módszeréhez. Kratofil Dezső: A négyszögekről tanultak összefoglalása. Jeges Sándor: A vízi sikló és a keresztes vipera. Matzkó Gyula: Az elektroncső. Szántó Lőrinc: Móra Ferenc: Kincskereső kis ködmön. (Házi olvasmány megbeszélése.) Jármai Vilmos: Az előljárók tanítása a koncentrikus nyelvtanítás szellemében. K. Bedekovich Lajos: A szent szövetség. Az irodalmi és politikai élet ébredése. Udvarhelyi Károly: A földrajzi anyag összefoglalásának főbb szempontjai. Kratofil Dezső: A négyzet és a téglalap. Krix Márton: A gyökvonás alapfogalmai. A négyzetgyökvonás közönséges számokból. Jeges Sándor: A piros árvacsalán. Matzkó Gyula: Az elektromos áram mágneses hatása. Fogassy Ödön: Repülőgép. Puhapapírmunka. Szántó Lőrinc: A kötelezvény. Jármai Vilmos: Frühlingsarbeiten im Obsgarten. K. Bedekovich Lajos: A magyar szent korona története. Kratofil Dezső: A romboid. Jeges Sándor: A burgonya. Fogassy Ödön: Pákamelegítő állvány. Huzalmunka.

Petrovay Ilona.

Magyar Ünnep XI. évfolyam. 1—6. szám.

1. *Kiss Károly: Továbbképzés—önképzés.* Minden népnek a nagysága a pedagógiájában rejlik. A pedagógiának azonban élőnek kell lennie, amit a tanítói továbbképzés és önképzés is szolgáljon. *Dr. Zentai Károly: Az együttes nevelés problémája.* A probléma rövid történetét és pszichológiai magyarázatát adja. *Jászainé Holczer*

Magda: A *népmese az iskolában.* Rámutat arra, mily jelentőséggel bir a népmese a népiskolai tanításban. Különösen hangsúlyozza, hogy a népmese kiélezve állítja be a szereplők sajátságait, azért követésre buzdít és elrettent a rossztól. *Kovács Dezső: A létjogosult kultúra.* A kultúra alatt nemcsak a város kultúráját kell értenünk. Emeljük a falu kultúráját. Az egyéni kultúra biztosítása révén egy egy egész nemzet kultúráját kell biztosítani. *Pilbauer László László: A dal, mint az élet egyes mozzanatainak legszebb kifejezője.* Iskolánkivüli népművelői előadás. Számos példával illusztrálja, hogy a dal a katonaélet mozzanatait mily szemléltetően fejezi ki. Más vonatkozású dalcsoport összeállítását ajánlja.

2. *Dr. Hóman Bálint: Nemzetnevelés.* Vallásos és nemzemzeti nevelésben kell ifjúságunkat részesíteni. Nem szabag jelszavas és külsőséges hazafiasságot hajszolnunk. *Kádár József: Napi események nevelő hatása a népiskolában.* A napi politikai események megtárgyalásának azt a módját mutatja be, ahogyan a politikai események is a nevelés szolgálatába állíthatók. *Gyutay István: Gyöngyösbokréta és az ifjúság.* Az ifjúságra var, hogy atyáitól átvegye a hagyományokat, a majdan továbbadja. Az ifjúságot arra kell nevelnünk, hogy becsülje meg azt, ami ősi és magyar. Kiváló eszköznek tartja a gyöngyösbokrétát. *Dr. Gesztely Nagy László: A nő tanyai életben.* Miképpen kell a forgalomtól és piactól távol a nőnek alkalmasan belekapcsolópnia a tanyai gazdasági életébe. Igen fontos feladatnak látja a helyes táplálkozás megoldásának, a háziipar és a baromfitenyésztés kérdését.

3. *Kiss Károly: Demokrácia és a népoktatás.* A választójogi törvénnyel kapcsolatban felveti azt a kérdést. hogyan kell a tanítónak a jó választó polgár nevelésén dolgoznia, *FöldesLászló: Egy jótanács.* A gyermekek fegyelmezésére egy rangsoroló táblát ajánl, amelynek segítségével a gyermekek fegyelmezhetők és versengésre birhatók. *Dr. Havas Imre: Iskola és egészségvédelem* címen a prevenció kérdéseiről értekezik. *Tóth Nándor: Szülői értekezlet.* A szülőknek alkalmas tanácsokat ad, hogyan lehet az iskola és a szülői ház nevelői hatását összehangolni. Igyekszik elsímitani a szülői ház és az iskola között fennálló ellentéteket. *Tantó József: Mesedélután a népművelés szolgálatában:* Rámutat arra, hogy a mese a felnőtteknek és gyermekeknek egyaránt kellemes szórakozást nyujt, okulásul szolgál, ezért szükséges.

4. *Kerek György: A család régen és ma.* Bemutatja a háború előtti család összhangzatos életét és rámutat arrs, miképpen hatott a háború a családok életére. Kifejti a kedves családi emlékek ápolásának fontosságát. A melegség, szeretet és Isten-félelem a család alapja. *Dr. Mészáros Ferenc: Iskola és fertőző betegségek.* A fertőző betegségek elleni védekezés problémáját tárgyalja. Ismerteti a kórokózokat, a tudományos kutatások eredményét, a szükséges óvóintézkedéseket. *Harza László: Új nyári tanulmányút szervezése.* Nagyobb szabású kerékpár-utazás tervezetét tárgyalja, amelynek révén a gazda ifjúság megismerheti a haza földjét. *Vértes Imre: Séta a világürben.* Az ember, a Mindenható és a világmindenség viszonyáról beszél egy népművelési előadás keretében.

5. *Kerek György:* Folytatja és befejezi „*A család régen és ma*" c. értekezését. A cikk végén a szerkesztő megjegyzi, hogy az író kissé elfogultan állitja be a kérdést. Pesszimizmusra nekünk magyaroknak nincs okunk a családi élet tisztaságát illetőleg. *Egy pillantás a szomszédba* c. cikk a jugoszláviai népoktatási kérdésekről tárgyal. A tankötelezettség. a tanitó, a tanfelügyelő, tenterv, tanitóképzés kérdéseit tárgyalja többek között. Megmutatja, a jugoszláviai népnevelés fény- és árnyoldalait. *Földes László: Egy nemes játék.* A tanitás leleményességet kiván a tanitótól. A földrajz tanitásának és az anyag begyakorlásának szemléletes módját tárgyalja, amit a

szerző játéknak nevez. A tanulók elért eredményeit pontozzák. Ez az eljárás versengést nevel. *Bartos Nándor: A tiszta magyar beszéd.* A nyelvművelő munka fontosságát hangsúlyozza. Szükségesnek tartja, hogy az idegen szavak helyett következetesen magyar szavakat használjunk. *Vizslovszky László: Út a néplélek megismeréséhez.* A tanítónak feladata, hogy a gyermek és felnőtt erkölcsi fejlődését irányitsa, tehát meg kell azt ismernie. Erre két módot lát: a környezettanulmányozást és a néprajzi kutatást. *Dr. Havas Imre: Ásott kutak és egyéb berendezések falun és tanyán.* Billentőrendszerű fedett kút szerkezetét és előnyeit mutatja be az első részben, míg a második részben a zártrendszerű árnyékszék készítésére ad gyakorlati tanácsot.

6. *Kiss Károly: A tanév megnyitása.* A népiskola kapujában szeretettel várja a tanító gyermeket. Az iskola kapujában álló gazdaglelkű tanító képét rajzolja meg. *Vadász Zoltán: Kultúrpolitika.* „A magyarországi románok egyházi, iskolai, közművelődési, közgazdasági intézményeinek és mozgalmainak ismertetése" c. könyv nyomán bemutatja a romániai kultúrállapotokat. Rámutat a trianon előtti és a mai állapotokra. Kifejti, milyen másképpen bánt a román nemzetiséggel a magyar állam, mint ma a magyarokkal a román. *Bognár Gyula: Történelmi emlékek nyelvünk szólásaiban.* Néhány történelmi vonatkozású népi szólás értelmezését adja és felhív arra, hogy az ilyen becses nyelvi és történelmi emlékeket igyekezzünk megmenteni és fenntartani. *Földes László: Magyarosan!* Az idegen kifejezések kiküszöbölése ellen küzd. *Pilbauer László: Tűz és gáz.* Népművelési előadás keretében bemutatja a legveszedelmesebb harci gázok hatását és veszedelmes voltát. A védekezés módjairól nem szól.

Zentai Károly.

Zeitschrift für Kinderforschung. Bd. 46. Heft 2. 1937.

Lotte Mach. Lese- und Schreibschwäche bei normalbegabten Kindern. (113—198 ll.)

Nem tehetségtelen gyermekeket megfigyelve gyakran látjuk, hogy *csak* az olvasásnál egészen rendellenes gyengeséggel állunk szemben. Fel kell ezeket kutatni: a gyengeség jellegzetes sajátosságait meg kell állapítani, hogy azok eredetére, okára fényt derítsünk. A kérdés vizsgálatánál elsősorban el kell dönteni, a gyengeségben milyen szerepe van a biológiai tényezőknek és milyen része a szellemieknek. Ha tehát a gyengén olvasó gyermek szemét megvizsgálva, azt egészségesnek találjuk, közelfekvő annak feltevése, hogy a központi rendszerben van a defektus. Azonban ilyen kijelentést csak kellő vizsgálat eredményeképen szűrhetünk le.

A gyenge olvasás oka lehet, hogy az olvasó egyáltalán nem, vagy csak gyengén tudja a betűket a hozzátartozó „hanggal" összekötni, a betűket egységesen szavakba összevonni és azokat hangokban visszaadni, végül a kész képeket (szavakat) értelemmel ellátni.

A szerző vizsgálatait a *mannheimi* összes iskolák mintegy 30.000 növendéke közül kiválasztott 18 különösen gyengén olvasó növendékén végezte. A *Bobertag* féle intelligencia-vizsgálatokon ezek közül az általános inteligencia hiánya miatt meg nem felelőket kizárta a további, speciális vizsgálatokból, végül is hét 9—13 évestanuló állott rendelkezésre.

A gyermek összemélyiségét is vizsgálat tárgyává tette különféle tesztpróbákkal; az *olvasási-készséget* írott és nyomtatott német betűkkel, jelekkel, szavakkal, ismert és imeretlen és tartalmi, vagy nyelvi nehézségeket tartalmazó szöveggel vizsgálta. Ezeken kívül egészen speciális vizsgálatokat is végzett a szerző. A következőkben vizsgálati eredményeiről számol be és ismertetését érdekes és jellegzetes példákkal

illusztrálja. Összehasonlítja az olvasásnál tett hibákat a beszédben elkövetettekkel az álombeszéddel. A tachistoskóppal végzett vizsgálatai arra az eredményre vezettek, hogy ez a módszer sem ad sok felvilágosítást a veleszületett gyengén olvasók szimptomatológiájához. Éppen ezért összehasonlításokat tesz a normálisan olvasók által elkövetett hibákkal és megállapítja, hogy a gyengén olvasók jellegzetes hibája a hangoknak, illetve betűknek szavakká egyesítésénél fellépő elszólás.

Érdekes a probléma megfordítottja: a gyengén olvasók vajjon az irásnál is különböznek-e a normálisaktól? Itt természetesen nem másolásról, hanem diktálás utáni irásról és fogalmazásról van szó. Az elkövetett íráshibák főbb okai: a betűformákra való emlékezés hiánya, az egyes betűknek megfelelő írásjelekre való emlékezés gyengesége, a diktált szónak hangokra bontása képességének fejletlensége.

A továbbiakban az egyes vizsgálati módszerek, nevezetesen: az optikai, az akusztikai és beszédes módszer ismertetésével foglalkozik a szerző.

Felmerül a kérdés: vajjon az olvasás és irásbeli gyengeség elszigetelt jelenség-e? A megfontolások és vizsgálatok eredményei ezt kideríteni nem tudták. Ami pedig az olvasás és irásbeli gyengeség okait illeti, a különböző — ezzel a kérdéssel foglalkozó — szerzők eltérő álláspontón vannak. Egyesek egy, mások kettő, sőt három pszichológiai oknak tulajdonítják. A hibának azonban anatómiai okai is lehetnek. Erre enged következtetni az is, hogy némely agysérülésnél azonos olvasási zavar lép fel.

A gyengén olvasók között típusok nem állíthatók fel. A legáltalánosabban csak annyit lehet mondani, hogy csekély képességük van az írott betűnek megfelelő szavakká kapcsolásához és azoknak hangokban való visszaadásához.

Az értekezés utolsó főrészében kerül sor az olvasásban és írásban gyengékkel való foglalkozás problémájára.

Dr. Peter R. Hofstätter: Testuntersuchungen an japanischen Kindern und das Reifungsproblem. (71—113. 11.).

A bécsi iskola tesztjeit *Ch. Bühler* és *H. Hetzer* „Kleinkindertests" (Leipzig, 1932.) c. munkájában hozta nyilvánosságra. A tesztek fejlődéstesztek és céljuk a csecsemőkortól a 6—7 éves korig vizsgálni a gyermek fejlődését. Minden teszt alkalmazásánál elsőrendű követelmény, hogy annak a „mérőskálája" hitelesített legyen, vagyis normái az illető nép általános „egyéniségéhez" megfelelőek és mértek legyenek. *D. Peter R. Hofstätter* vizsgálatainak célja sem más, minthogy a bécsi gyermekekre mért *Bühler* féle teszteket a japán gyermekekre alkalmazza és megállapítsa, azok az ottani viszonyok mellett alkalmazható-e?

Vizsgálatait 1935. nyarán végezte észak Koreában, főként ipari munkások gyermekein. A megvizsgált 110 gyermek közül 91 japán, és 19 koreai volt. A vizsgálat irányát két kérdés szabta meg, nevezetesen: alkalmazhatók-e a bécsi tesztek a teljesen idegen gyermek-anyagon? és milyen a viszony a japán és a bécsi gyermekek között?

Általában szokásos a tesztvizsgálat eredményeinek számszerű kifejezése, mert így az összehasonlítások lényegesen leegyszerűsödnek. Bevezetve — *Stern* intelligenciahányadosával azonos fogalomképpen — a fejlődéskor (Entwicklungsalter: EA) és az életkor, (LA) hányadosaképpen a fejlődési hányadost (Entwicklungsquotient: EQ.) arra a megállapításra jutott a szerző, hogy a fejlődési hányados értéke a normálértéktől lényegesen nem tér el.

Különösen jellemző a japán gyermekekre — a teszt eredményei mutatják — az erős tárgy felé fordulás, viszont a spekulatív dolgokkal szemben alig mutatnak érdeklődést.

A vizsgálat végső eredményeképen állapítja meg a szerző, hogy három éves korig a *Bühler* féle tesztek eredményesen alkalmazhatók a japán gyermekeken is.

Makai (Masznyik) Lajos.

VEGYES

Schneller István 90 éves. Ez év augusztus havának 3. napján töltötte be a szegedi, volt kolozsvári egyetem nyugalmazott pedagógia-professzora életének 90. esztendejét.

Az elméleti neveléstudomány első magyar képviselőjét a szegedi egyetem bölcsészeti kara a következő üdvözlő irattal köszöntötte:

Méltóságos Uram!

A szegedi M. kir. Ferencz József-Tudományegyetem Bölcsészet-, Nyelv- és Történettudományi Kara igaz tisztelettel és büszke örömmel üdvözli Méltóságodat születésének 90. évfordulója alkalmából.

Ez a tisztelettel teljes köszöntés hódolat és meghajlás ama Szellem előtt, amelyet ez az elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságban tevékeny és a nagy személyiség teremtő erejében kiteljesedő élet jelentett és jelent Alma Materünk és ezen túl az egész magyar tudományos élet számára.

Jelenti pedig ez a Szellem mindenekelőtt az „egyedüli érték", a szeretet, principiuma alá rendelt felszázados tanítói munkásságot, amelyet mind a főiskolai, mind pedig az egyetemi katedrán a legmélyebbről fakadt, igazi „professzori" elhivatottság szentelt eredményessé és hatásában széleskörűvé; annak a „tiszta éniség" álláspontjára felemelkedett tanítószemélyiségnek hatalmát, amely abból a személyesen átélt meggyőződésből merítette erejét, hogy „csak az isteni szeretetben megújult erkölcsi élet képes odaadó, feláldozó, kereső és építő munkásságra".

Mint történeti erő és maradandó hatásforrás jelenti azonban egyúttal a neveléselmélet első magyar alapvetését is: a „személyiség pedagógiká"-ját; azt az idealisztikus filozófiai meggyőződés által teremtett tudományos pedagógiai rendszer-vázat, amelynek középponti célfogalmában, a személyiségben, ebben az „etizált és tudatra emelt egyéniség"-ben szintén a szeretet valósul meg mint legfőbb rendszeralkotó elv; azt az individualizmus és kollektivizmus ellentétein győzedelmeskedő neveléselméleti irányt, amely szerint „az egyéniség a szeretet szolgálatában lesz csak igazán isteni célgondolatot megvalósító személyiséggé", vagyis akkor, „ha az egésznek nemes rendeltetése... megvalósításában sajátos szervként működik közre".

Nem tudjuk ennek a pedagógiai világnézetnek hatását felmérni. A közvetlen tanítványok lelkében felébresztett és megtermékenyített pedagógiai erosz és hivatástudat kielemezhetetlenül beleolvadt több tanító-nemzedék nemzetnevelő napi munkájának hatásösszefüggésébe — a kegyetlen magyar sors viszont megfosztott bennünket attól, hogy ez az elméleti elgondolás egy sajátosan felépített iskola formájában is állandóan ható ereje legyen a magyar művelődési életnek.

Egy dolog azonban kétségtelen: a nevelésen való elmélkedésnek az az iránya, amely a kolozsvári egyetemen a „személyiség pedagógikájá"-ban alakult ki és nyert végleges formát, még ma is eleven erővel élő és hatásában állandóan termékeny hagyománya a magyar nevelői gondolkodásnak.

Ennek a nemes kultúrpolitikai és nevelésügyi hagyománynak őrzője és ápolója volt és marad továbbra is Karunk pedagógiai tanszéke, s igy büszke örömmel tölt el bennünket az a tudat, hogy hódoló köszöntésünkben tulajdonképpen a jobb magyar jövendőt szolgáló tudományos szellem mélységes és elszakithatatlan közössége jut kifejezésre.

A pécsi tankerület iskolafelügyelőinek értekezlete. Pécs, máj. 29. Závodszky Levente dr. tanker. kir. főigazgató 2 napos értekezletre hivta össze tankerülete királyi tanfelügyelőit és körzeti iskolafelügyelőit. Az értekezleten nagyfontosságú nevelési kérdések kerültek szóba és ezért résztvett azon a kultuszminiszler képviselője, Kósa Kálmán dr. miniszteri tanacsos is, aki az értekezleten mindvégig jelen volt. Az első nap előadói vitéz Széky Pál pőspöki tanitóképzőintézeti és Masszi Ferenc gyakorlógimnáziumi tanár voltak. Ezt a két előadást végighallgatták a pécsi középiskolai és szakiskolai tanulmányi felügyelők is.

A tanker. kir. főigazgató megnyitója után vitéz Széky Pal értékes előadásában rámutatott arra, hogy az emberiség nyugodt fejlődésének menetét katasztrófák szakitják meg, amelyek gyökeres társadalmi és gazdasági átalakulásokat hoznak. Az új viszonyokhoz alkalmazkodnia kell minden embernek. Erre az alkalmazkodásra a nevelés képesit. A neveléstudomány nem lehet szigorúan megmerevedett rendszer, hanem állandóan változó fogalmak, elvek, ezek megvalósításához szükséges eszközök és eljárási módok rugalmas sorozata. Az iskola feladata korábban az értelem fejlesztése, ismerethalmaz nyujtása; ma az érzelmi és akarati élet művelése, az erkölcsi jellem kialakitása Az iskolaszervezet régebben tételes rendelkezésekkel szabályozott zárt intézet passziv tanulókkal; ma munkaközösség, aktiv és produktiv gyermekekel. Az eljárási mód régebben tömeghatás: ma személyrehatás. Ezek a felfogásbeli változások hozták létre a mai pedagógiai irányzatok közül a személyiség pedagógiáját, a morálpedagógiát, a pedagógiai naturalizmust megvalósitani igyekvő reform- és szabadlevegős iskolákat, az alkotótevékenységre alapozott munkaiskolát és mindezek hatásának eredőjeképpen a kisérlet pedagógiát.

A rendkivül nagy tetszéssel fogadott előadás után Masszi Ferenc mélyenjáró és gondolatokban gazdag előadásában az iskolai nevelés közös vonásait ismertette. A nemzet életének jövőjét kereső szemmel válogatta össze azokat a közös szempontokat, amelyek minden iskolának nevelését irányitják: a vallás-erkölcsös nevelés értékeit, a nemzetismeret jelentőségét, az általános és nemzeti műveltség viszonyát, az iskolai nevelés kultúrát adó és épitő munkáját. Rámutatott azután az egyes iskolatipusok öncélúságának helyes értelmezésére, az egyoldalúság elkerülésére és a gyermek felé fordult nevelés gyakorlati következményeire. Az iskolai nevelés munkája azonban csak úgy lehet eredményes, ha azt bizalom kíséri. Ezt a bizalmat sürgette az előadó nemcsak a nevelő munkához, hanem azon értékekhez és emberideálhoz is, amelyet a mai nevelés igaznak és elérhetőnek tart.

A második napon Balázs Ferenc pécsi körzeti iskolafelügyelő beszámolt

azokról a tapasztalatokról, amelyeket a tankerület körzeti iskolafelügyelői működésük első két esztendejében szereztek.

Angyal János tanügyi titkár, főigazgatói szakelőadó azt fejtegette, hogy a körzeti iskolafelügyelőknek nagy nehézségekkel kell megküzdeniök hivatásuk betöltésében. Ennek a tudatában hivta össze a hatóság ezt az értekezletet, melynek feladata éppen azért az, hogy erőt, segitséget szolgáltasson az iskolák életének irányitói számára nagy és felelősségteljes munkájukban. Majd az iskolafelügyelet intenzivebbé tételére irányuló gyakorlati tanácsokat és útbaigazitásokat adott a hallgatóságnak.

Többek hozzászólása után felszólalt az értekezleten Kósa Kálmán dr. miniszteri tanácsos is. Hangsúlyozta, hogy mindig boldognak érzi magát, valahányszor a magyar tanitói kar reprezentánsaival állhat szemben. Megnyugvással állapitotta meg, hogy a körzeti iskolafelügyelői intezményt és annak életrevalóságát a gyakorlat teljes mértékben igazolta. Tisztában van azzal. — mondotta tovább, — hogy a mai körzeti iskolafelügyelők voltaképpen úttörőmunkát végeznek és ez a legfőbb oka annak, hogy munkájuk rendkivül nehéz, de meritsenek biztatást abból, hogy mindenkor számithatnak a kultuszminisztérium megértő támogatására.

A kultuszminiszter képviselőjének nagy lelkesedéssel fogadott felszólalása után Závodszky Levente dr. tanker. kir. főigazgató zárószavai következtek. Megköszönte Kósa Kálmán dr. miniszteri tanácsosnak az értekezleten való megjelenését és azt a megértő támogatást, amellyel lehetővé tette ennek a rendkivül tanulságos értekezletnek megtartását. Az ország határán fekvő pécsi tankerület nemzetnevelőinek hivatását az őrtálló katonák nemzetvédő feladatához hasonlitotta, a megjelenteket további lelkes munkára buzditotta és ezzel az értekezlet emelkedett hangulatban véget ért.

A mennyiségtani dolgozatok. Az utóbbi évek pedagógiai irodalma kétségkivül megdöbbentően gazdag. A megjelenő közlemények száma oly nagy, hogy csak a figyelemmel kisérésük is szinte emberfeletti munka. És ez a széleskörű irodalom mégis feltűnően elhanyagolja a dolgozatirást. Ez az állitás kevésbbé vonatkozik a nyelvi dolgozatokra, amikről gyakrabban jelennek meg közlemények, a mennyiségtani dolgozatirásról azonban legfeljebb elvi jelentőségű vitákról olvashat az ember. Még azokról is csak ritkán, hézagosan, mintha minden a legjobb, a legtökéletesebb lenne e téren. Pedig akadnak kifogásolható mozzanatai a mennyiségtani dolgozatirásnak, sőt lényeges hibák is mutatkoznak. Kilián Zoltán[1]) ezeket igy foglalta össze:

„A tárgyi egység befejezése után iratott dolgozat legfeljebb csak arról adhat képet, mennyire élték bele magukat a tanulók a kérdéses egység mechanizmusába, de a kérdés lényegének, a logikai folyamat megértésének, a mennyiségbeli változás meglátásának megállapitásához a dolgozat csak kevéssé adhat anyagot, mert a tanuló tudja, hogy pl. két hónapig mindig osztottak, tehát a dolgozat is csak az osztás köréből kerülhet ki s igy minden gondolkodás nélkül nekivág a legutóbb tanult műveletnek. Az osztályozás szempontjából a dolgozatnak alig van jelentősége, mert még a legéberebb felügyelet mellett is le lehet lopni a szomszédéról, de meg az osztályozás maga is egyre feleslegesebbé válik a modern tanitásban. A zárthelyi dolgozat csalásra, hazudozásra szoktatja a tanulót, elfogódottá teszik a dolgozatirás külsősé-

[1]) L. Magyar Pedagógia. XXVIII. 145. lap.

gei, az izgalmak következtében munkaképessége erősen korlátozódik, a gyakorlati élet emberei ilyen nagy ünnepélyességgel írt feladatmegoldásokat sohasem csinálnak."

Ezek kétségkívül alapos és súlyos, az esetek legnagyobb részében helytálló ellenvetések. Én a magam részéről még a következőket csatolom hozzájuk: Vitán felül áll, hogy épen a mennyiségtanból a legegyenetlenebb egy osztály színvonala. Jó adottságokkal rendelkező tanulónak a mennyiségtan a középiskola legkönnyebb tantárgya, akinek ellenben nincsen érzéke, képessége hozzá, annak alaposan meg kell dolgoznia, sok esetben kinlódnia azért, hogy éppen csak elfogadható eredményt érjen el. Ez igen kellemetlen dilemma elé állítja a tanárt, mert vagy a jobb tanulókhoz méri a dolgozati példák színvonalát és ebben az esetben az osztály nagy része már eleve reménytelennek látva a munkát, csüggedten, vagy hozzá sem fog a dolgozat elkészítéséhez, vagy jól-rosszul próbál valamit összeszedegetni a szomszédjaitól. Ha ellenben átlagos, vagy annál is könnyebb a feladat, az éppen a tehetségesebb tanulókban nem kelt elég érdeklődést (túlságosan könnyű lévén nekik a megoldás és kevés a megfejtéshez szükséges munka) s így az osztály jobb tanulóinak elsekélyesedését, a jobb színvonal süllyedését fogja eredményezni.

Mindezek a hibák már régóta élénken foglalkoztattak, állandóan iparkodtam őket megkerülni, illetve súlyukat csökkenteni. Az alábbiakban óhajtom elmondani, hogy milyen módon mutatkozott lehetőség a kiküszöbölésükre.

A korszerű középiskola minden tanítási órán valami problémát akar feldolgozni, megoldani. Ennek igen szép és megokott kifejtését adta Masszi Ferenc.[2]) Természetesen hatványozott mértékben érvényes ez a mennyiségtani órákra, és a mennyiségtani dolgozatírási órák sem kivételek e tétel alól.

Az első ellenvetést, hogy t. i. a dolgozatban a tanuló gondolkozás nélkül nekivág a legutóbb tanult műveletnek, megkerülheti a tanár úgy, hogy olyan problémát ad, ami nemcsak a legutóbb tanult művelet elvégzését teszi szükségessé, hanem sokoldalú kapcsolatban áll a már régebben a megelőző osztályokban tanultakkal is, így megkívánja a tanulótól, hogy az addig tanult anyag nagy része felett uralkodjék, az állandóan és használhatóan a rendelkezésére álljon. Hiszen egy művelet sivár gyakorlása még tanítási órákon sem mutatkozik gyümölcsözőnek, legfeljebb az illető műveletet elkészítő és bevezető egy-két órán. Mennyivel többet kell megkívánnunk egy nagyobb egység módszeres elvégzése után. Természetes, hogy rendszeresen kell szoktatnunk diákjainkat arra, hogy a régebben tanultak felett is állandóan és könnyen disponáljanak. Az első esetekben ez igen nehezen fog menni, különösen akkor, ha tanítási órákon nem kívánjuk meg tőlük, hanem csak a dolgozatíráskor. Végül nagy körültekintést kíván és gazdag példatárat tesz szükségessé, hogy az ilyen, önmagában zárt problémát tartalmazó feladat, sem szövegezésben, sem adataiban ne legyen természetellenes, valószínűtlen.

A további hibák orvoslását, nevezetesen, hogy a máséról való leírást a lehetőség szerint megakadályozzuk, továbbá, hogy elérjük azt, hogy minden tanuló erejéhez és képességéhez mért feladatot dolgozzon ki, úgy véltem megvalósíthatni, hogy a tanulók iskolai füzeteibe előre elhelyeztem a nekik szánt feladatot. 3—4 tanuló kapta ugyanazt a

[2]) Masszi F. Bevezetés a középiskolai nevelésbe. Pécs. 1936.

példát. (3—4-szeres sokszorosítás írógépen nem okoz nehézséget!) A szövegek helyes elosztásával elérhető volt, hogy mindenki tehetségének és számolóképességének megfelelő feladatot kapott, amelynek megoldása azonfelül teljesen különbözött a szomszédjaiétól. Ezáltal tehát a jogtalan segédforrásokat is sikerült majdnem teljesen kiküszöbölni. Hiszen a jó tanulónak is egész órán át teljes erejével kellett dolgoznia, hogy az ő nehezebb feladatát el tudja készíteni. Nem volt ideje, hogy szomszédjainak segítsen.

További nagy előnye ennek a módszernek az, hogy lényeges időmegtakarítást jelent. A mostani rövid, 45 perces órák pedig ugyancsak indokolttá teszik ennek a szempontnak a jogosultságát. Nincsen a feladatok másolásával járó, legalább 5—6 perces időveszteség, ami pedig menthetetlenül elveszett idő. Erre tanúm az a sok kartársam, akik inkább a dolgozatírási óra utáni tízperc rovására adnak alkalmat a tanulóknak, hogy munkájukat befejezhessék. S így a tanulóra annyira fontos óraközi pihenés drága perceit rövidítik meg. Pedig a dolgozatírás megfeszítettebb munkája után még fokozottabb mértékben van szüksége a tanulónak a pihenésre.

Ez szól ellene annak a módszernek, amely a jobb tanulók teljes órán át való foglalkoztatását úgy akarja elérni, hogy a tanár sok példát ad az osztálynak dolgozatíráskor s mindenki annyit old meg közülük, amennyit csak képes. De a sok feladat másolása sok időt is vesz igénybe. Másrészt (lehet, hogy sokaknak más a véleménye) én úgy tapasztalom, hogy nagyobb logikai öröm egy hosszabb feladat megoldása, mint több apróé.

Az egyéni, külön feladatok módszere tehát a dolgozatírási órán időnyereséggel jár. De az így nyert időért a tanár lényegesen több munkát és szabadidejéből sok órát kénytelen áldozni. Hiszen átlagosan csak 36-os osztály létszámot számítva, 9 usque 12-szer több munkát jelent a feladatoknak csak a megszövegezése, hogy a szétosztásukat ne is említsem. Ezen felül nincsen meg annak sem a lehetősége, hogy a dolgozatok javítása sablonszerűen a helyes megoldásával való összehasonlításban álljon. Egy osztály egy dolgozatára így legalább 8—10 órai munkát kell fordítani.

Módszeresen dolgozó tanárnál, aki előre tudja, hogy mit is akar az osztályával elérni, legalább is a feladatok megszövegezése, kijelölése nem fog munkatorlódást jelenteni, hiszen azokat jó előre elintézheti. A dolgozatok javításánál pedig nagy ellenérték több munkánkért az, hogy a javítás változatos s így kevébbé kimerítő, mint a sztereotip hibák ellen végzett meddő küzdelem.

Meg kell még jegyeznem, hogy ez a módszer csak a felsőbb osztályokban mutatkozott célravezetőnek, legfeljebb a negyedik osztálytól kezdve. Felső osztály pedig ritkán van egy tanár keze alatt több, mint kettő. Tehát az egész esztendei munka, ami a dolgozatíratásnak ilyen módon való keresztülvitelével jár, nem több, mint 100—120 óra. Több éve működő tanárnál pedig, akinek már kellő feladatgyűjtemény áll a rendelkezésére, jóval kevesebb, szinte csak fele ennyi. Ami nem sok, különösen, ha hozzávesszük azt, hogy milyen nagyfokú önállóságra szoktatjuk így a tanulókat.

Nem lenne teljes írásom, ha a gyakorlatban mutatkozó hibákra is nem utalnék egyben. Kétségkívül igaz az, hogy a dolgozatok értékelése, ha ilyen módon íratjuk őket, nem lehet egyértékű. Hiszen pl. hibátlan és hibátlan dolgozat között roppant különbségek adódnak, mert egyik feladat könnyű, a másik pedig lényegesen nehezebb. Ha egy gyengébb képességű, de egyébként szor-

galmas tanuló a maga könnyű feladatait állandóan kifogástalanul oldja meg, azért nem tarthat egyben számot esztendő végére épen olyan jeles osztályzatra, mint aki egész év folyamán a legnehezebb feladatokat oldotta meg sikeresen. A magam részéről úgy szoktam eljárni, hogy aki dolgozatát kifogástalanul készíti el, az a következő dolgozatíráskor egy fokkal nehezebb feladatot kap. Hasonlóképen az elégtelenül dolgozó egy fokkal könnyebbet. Amivel a fejlődés lehetőségét látom biztosítottnak.

Az értékelés tehát nem könnyű ennél a módszernél. A teljesítmények állandó viszonyítása sok munkával és még fokozotabb felelősséggel jár.

Másik hibája e módszernek, hogy a dolgozatok javítása csak otthon történhetik. A javítási órán csak a tipikus hibákat, esetleg a kirívó tévedéseket beszélhetjük meg, de a javítás technikai részének az iskolában való keresztülvitele leküzdhetetlen nehézségekbe ütközik. Egyetlen óra alatt ugyanis nem lehetséges 10—12 féle feladat teljes megoldása.

E hiba jó oldala viszont az, hogy a szülőknek állandóan módjukban van gyermekeik munkáját ellenőrizni, hiszen minden dolgozatírás után hazaviszi füzetjét a tanuló.

Dombi Béla.

A polgári iskola és a kereskedelmi iskola viszonya. Boda Istvánnak a *Kereskedelmi Szakoktatás**-ban megjelent cikke, olyan témakört tárgyal rövid értekezésében, amely nem most vetődött fel, hanem már sok vitatkozásnak képezte az anyagát.

Az író az eddig még teljesen ki nem épített középfokú gazdasági iskola szervezetéhez óhajt gondolatokat adni s ezt a különböző iskolatípusok egymással való rivalizálásának ismertetésével kezdi. Megállapítja, hogy mindenik több akar lenni, mint amilyen célból létesitették, mindenik bele akar nyúlni valamelyik magasabb színvonalú iskolának munkakörébe. Ez a kiindulás, bár nem mondja meg a szerző, elsősorban a polgári iskolának a 8 osztályos teljes iskola kiépítésére irányuló törekvésére vonatkozik, amint a későbbiekből kitűnik. A középfokú gazdasági képzésről szóló s a cikk nagyobb részét kitevő fejezetet tényleg a Polgári Iskolai Tanáregyesület 1933-ban készült javaslatával kezdi A javaslat a 8 osztályos teljes polgári iskola kiépitését a gazdasági képzés szempontjából tartja szükségesnek, a cikkiró ezt ezen iskolatípus felfelé való törekvésének, ismert feladatköre túllépésére irányuló próbálkozásának minősiti.

Ezek után felállitja a középfokú képzés lehető három megoldását, amihez a mintát az Eötvös-féle 1879-es tervezetben találta meg. Az egyik tipus lenne az önálló gazdasági iskola, amelyben a gazdasági képzés nyolc évfolyamon keresztül menne végbe. A másik egy olyan középfokú gazdasági iskola, amely a tulajdonképeni középiskolák alsó tagozatához való hozzákapcsolódás útján létesülne. A harmadik ugyanez, csakhogy nem a középiskolához, hanem a négyosztályos polgári iskolához lenne hozzácsatolva. Miután kifejti, hogy az önálló 8 osztályos gazdasági iskolatipus lenne a legideálisabb szervezet, lélektani, szociális és gazdasági szempontokra utal, amelyek mégis csak a középiskolai rendszerhez kapcsolódó gazdasági képzést indokolják. A harmadik lehetőséget, a polgári iskolához való csatolást, teljesen elveti és ezt indokolja is úgyannyira, hogy a cikk átolvasása után az az embernek a benyomása, hogy az a Polgári Iskolai Tanáregyesület emlitett tervezete ellen készült. Miért ne lehetne a 8 osztályos polgári iskola azzá, aminek ő a saját

* Polgári iskola—felsőkereskedelmi iskola—középiskola (1936. július.)

önálló gazdasági iskoláját szánta? Ezt a kérdést egyáltalán fel se veti, csak azt hajlandó elfogadni, hogy rövidebb tanfolyamok (mezőgazdasági, ipari esetleg kereskedelmi) épüljenek rá, pedig a jelenlegi állapotok az előbbit indokolnák. A tulajdonképpeni középiskolai rendszerhez való csatolás, amelynek jóságát hangoztatja, de nem bizonyitja, talán elérhető lenne úgy is, ha a most tani polgári iskola „szintje" megfelelően emelkedne, ebbe azonban a cikkiró semmiképpen sem hajlandó belemenni. Sokkal alacsonyabb nivón lévőnek ismeri a polgári iskolát, hogysem az a kereskedelmi iskola alapépítménye lehetne (csak tanfolyamnak), pedig az élet tényleg azzá tette. Nem akarja meglátni, hogy a kereskedelmi iskola tanulóinak 90 %-át tényleg a polgári iskolákból kapja.

Nem hagyható szó nélkül azután a cikknek a polgári iskolai tanárképzésről szóló része se. Ezek a tanárok nem tanithatnának szerinte a gazdasági középiskolában, mert: „ . . . még a középiskolai és felsőkereskedelmi iskolai tanárképzés se tudja egészen kielégiteni a magasabb nevelői igényeket, vajjon mely kielégitést nyerhetnének ezek éppen a polgári iskolai tanárképzésben?" Hiszen jól van, talán igaza van a cikkirónak, de azt csak megengedi, hogy ezen lehet segiteni! Hogy azonban még sincs egészen igaza, azt megkiséreljük a cikkéből magából igazolni. Hogy sokan vannak nagyvállalatok élén azok közül, akik kereskedelmi iskolát végeztek, a cikkiró Vincze Frigyes idevonatkozó statisztikai adatainak emlegetésével igazolja. Már pedig ezek az önálló vállalatokat igazgató egyének, akik talán részben a polgári iskolából kerültek egykor a kereskedelmibe, olyan polgári iskolai tanárok tanitványai voltak jórészt — amint a cikkiró is tudja — akik kevés utánképzéssel kerültek a kereskedelmi iskolákhoz és úgy látszik, mégis tudtak egészen jól nevelni és tanitani. Ugyanazt lehetne erre felelni, hogy ma már nagyobbak itt is az igények s az igaz is, de változott azóta a tanárképzés is.

Nézzük meg még egy másik oldaláról is a kérdést. Ha tényleg csak a tulajdonképeni középiskola alsó tagozata lenne a gyökér, amelyből a különböző gazdasági iskolafajok kiindulnának, vajjon az egészen távoli falvakban lakó szegénysorsú gyermekek hogyan juthatnának hozzá az ilyen irányú iskolázáshoz? Sehogy, mert közelebb kapnák a polgári iskolát s be kellene érniök azzal, nem mehetnének tovább, legfeljebb valami tanfolyamra, amelyet szintén ott közel a körzetükben találnának. A gazdasági képzést azonban szerintünk nem lehet tisztára a város és gazdagabb vidéki emberek kiváltságának tekinteni.

Ha röviden átgondoljuk a mondottakat, úgy érezzük, hogy tényleg jó lenne a középfokú gazdasági iskolarendszer valamilyen módon való kiépitése. Ennek a vágynak a felébresztése volt a célja a cikkirónak s készséggel elismerjük, hogy az teljes mértékben sikerült is, de ezt a célt elérte volna a cikkiró akkor is, ha a polgári iskolai kollégák érzékenységét kissé kiméli.

Gál Ferenc.

A székesfővárosi községi polgári iskolák fejlődésének főirányai. (Babirák—Kokovai: A székesfővárosi községi polgári iskolák kialakulása és társadalmi jelentősége, Budapest. A IX., Mester-u. irányitó polg. isk. kiadványai. IV. kötet. 92—111.)

1. A p. i. feladatát Schwarcz Gyula 1866-ban megjelent „A közoktatásügy reformja, mint politikai szükséglet Magyarországon" c. munkája a következőkben látja: „Olyan másodlagos polgári tanodára van szükség, mely az ifjúságot az ipari, kereskedelmi és gaz-

dasági pályákra előkészitse, ennek a rétegnek értelmi szükségletét legjobban kielégitse, s amelyből kikerült ifjúság olyan legyen, hogy a maga szakmájában haladhasson, testtel-lélekkel csatlakozzék a nemesi közművelődéshez...“ A népoktatási törvényben elhelyezett p. i. céljának és feladatkörének pontos körülirása kimaradt a törvényből. A törvényhozók szándékaira csak a 74. §-ban körvonalazott tanitási anyag enged következtetni. Sok félreértést okozott a 76. §., „amely a tananyagnak a középtanodák anyagához való simitását kivánta...“ A törvény eme hiányát Trefort Ágoston pótolta 1879-ben a fiúiskolák tantervét kibocsátó rendeletében. Az 1927 : XII. t. c. 1. §-a újra megszövegezte a p. i. célját. Az iskola célját a vallásos, erkölcsös, nemzeti szellemű, gyakorlati irányú műveltség nyujtásában; feladatát a gyakorlati életre vagy a szakiskolákra való előkészitésben jelöli meg. Minden korban, minden megnyilatkozás hangsúlyozta, hogy a p. i. *középfokú, nemzeti* és *gyakorlati,* irányú isk.

2. A p. i.-t kezdetben *középiskola pótlásnak* tekintették. Trefort a helyes irányú fejlődést ipartanműhelyek létesitésével, alsóbb hivalali ágazatoknak és egyes akadémiáknak megnyitásával akarta biztositani. Az ipartanműhelyek nem tudtak gyökeret verni, az alsóbb hivatalok pedig csakhamar bezárultak a p. i.-t végzettek előtt. (L. 1883 : I. t. c.) A p. i.-k új tanterve 1879-ben jelenik meg. A főváros már 1880-ban kéri a helyi tanterv engedélyezését, mely életbelépve, 1918-ig érvényben is maradt.

3. A 80-as években a p. i.-k *kereskedelmi* irányban fejlődnek. *Kereskedelmi szaktanfolyamokat* szerveznek, melyek *3 éves kapcsolatos középkereskedelmi iskolákká* bővülnek és 1895-ben önálló *felső kereskedelmi iskolákká* alakulnak. A kereskedőtanonc-képzés előmozditása céljából *alsófokú kereskedelmi iskolák* nevén nyitott tanfolyamok 1884-ben *kereskedőtanonc iskolákká* alakulnak s szintén leválnak a p. i.-ról. A leányiskoláknál 1888-ban *női kereskedelmi szaktanfolyamot* szerveznek. 1909-ben megnyilnak a *továbbképzőtanfolyamok,* melyek 2 évi fennállás után *női keresk. szaktanfolyamokká* alakulnak; 1923-ban a felsőkeresk. isk.-hoz kapcsolják őket. „A főv. p. isk. keresk. irányba való terelése azzal a tanulsággal járt, hogy általános és szakirányú képzés sem egymás mellett, sem egymásra épitetten egységes iskolanemben nem oldható meg.“

4. Az ipari irányú fejlődést a háború akadályozta meg. A Trefort-féle *ipartechnikai* elgondolás nem kapta meg a kivánt eredményt. „A főv. magasabb szinvonalú iparosképzése feleslegessé tette a műhelyszerű szakoktatásnak a p. isk.-ba való beillesztését.“ (97). Az I. ker. Fehérsas-téri p. f. i. 1907-ben *ipari tanműhelyt* állitott fel s szűkebb elgondolással az ipari nevelést a kézimunka oktatás szakszerűbb alátámasztásával kivánta szolgálni. Zigány Zoltán 1912-ben a p. i.-t *ipari és közgazdasági* irányban kivánja átszervezni. Kérték is a 7 osztályú ipartechnikai és ált. közgazdasági p. fiúisk. felállitását. Az ipari irányzat erősitését később tantervmódositással kivánták elérni. Az ipari irányú nevelés és tanitás problémáját újabban Loschdorfer János szőv. szakfelügyelő, a Mester-utcai irányitó p. i. igazgatója is felvetette. A kézimunka hathatósabb tanitása érdekében heti 2 órában *ipari gyakorlatokat* szervezett. „Ha a városi tanuló mezőgazdaságtant tanul, mert agrár állam vagyunk, joggal elvárhatja tőle a társadalom, hogy iparosvidéken bizonyos fokú manuális ügyessége és helyes érzéke legyen a legáltalánosabb iparágak iránt... Nem szakiskolai képzés a cél, hanem a gazdasági és ipari gondolkozásnak, az ipar szempontjai szerint való meglátásnak és kézügyes-

ségnek a kifejlesztése . . ." olvashatjuk a vkm.-hoz intézett felterjesztésben. (102.) A kedvező eredmények alapján 1934-ben heti 4—5 órában u. n. műhelyigyakorlatokat létesitett.

Az ipari irányú fejlődés és az ipari irányú nevelés elmélyítésének kérdése szorosan összefügg a tanonc-kérdéssel. Határozott rendelkezés csak néhány szakmában: fogtechnikus, drogista, borbély kívánja meg a középfokú isk. 4. o.-nak elvégzését. Legutóbb a pincérek követelték, hogy pincértanoncnak csak négy középiskolát végzettet vehessenek fel. (L. Új Nemzedék, 1936. május 9.).

Hogy ez a kérdés milyen fontos, bizonyítja a következő országos statisztika: az önálló iparosok 9·9 %-nak nincs még elemi iskolai végzettsége sem. 79·2 % csak elemi isk.-i végzettséggel rendelkezik. Csak 7·5 % végzett középfokú iskolát — a többi érettségizett.

Frank Zoltán; Szükséges-e a nyolcosztályú polg. isk.? (OPITK.* 1936. márc.)

„Polgári fiúiskoláink ipari irányú munkája sok-sok esztendő meddő kisérletezése után komoly eredményekkel biztat — állapitja meg a szfőv. polgármestere. (L. dr. Szendy Károly: Budapest új, nagy kultúrális tényezőjévé lett a polgári iskola". (OPITK. 1936. ápr.)

Leányiskoláknál az 1862-ben szervezett *kapcsolatos nőipari tanfolyam* 2 évfolyamú *női ipariskolává* bővül. Ipari képesitést nem adott. Ipari irányt képviseltek az u. n. *női kézimunka tanfolyamok is.* Loschdofer János szakf.-ig női ipari tanfolyamokat *nőiipariskolákká* fejleszti, melynek szakosztályai: I. fehérvarró 2 évf., II. felsőruhavarró 2 évf., III. himző 1 évf. Egyévi szakbavágó gyakorlat után a végbizonyitvány iparigazolvány váltására jogosit. A nőiipariskolák is a p. leányiskolákkal kapcsolatosak. Szervezetileg önállóak, de közös igazgatással és közös testülelettel működnek.

Az 1918. évi áll. tanterv bevezeti a kézimunka, egészségtan és *mezőgazdaságtan* tanitását is. Az ipari irányú felsőtagozatot nem sikerült kiépiteni. A törekvések célja most a mezőg. irányú felsőtagozst kiépitése lett. A vidéken megindult kisérletek mintájára a III. ker. Kiskorona-u. polg. fiú isk. kifejlesztette a *felsőmezőgazdasági iskolát.* Ez azonban már 1924-ben levált a p. i.-ról. Ezzel a mezőg. irányú fejlődés a föv.-ban bezárult. Megmaradt a fiúisk. tantervében a *mezőgazdasági és ipari ismeretek* néven felvett tantárgy, mely inkább mezőg. jellegű. A mezőg. ismeretek szakszerű tanitásának elkerülhetetlen akadályai vannak. A Mester-u. irányitó polg. isk. a fővárosban sem nélkülözhető gazd. ismereteket a műhelygyakorlatok miatt a természetrajzi oktatás keretébe helyezte el. „Az felfogás alakult bennünk ki, hogy a jövőben csak a városszéli iskolákban tartjuk meg a mezőgazdasági jelleget. (dr. Szendy K. id. cikke. OPITK. 1936. ápr.).

A leányisk. gazd. irányú kiépitésében a *kertészeti és háztartási* irány, domborodott ki. 1913-ban Zigány Zoltán tervei alapján 3 évf. *gazd. és kertészeti tanf.* létesült és később *Női Háztartási és Kertészeti Tanfolyam* néven szerepelt. Erre az időre esik a *háztartási* irány felkarolása. 1911-ben létesülnek a *főzőtanfolyamok.* Megszüntetésük után a *háztartástan* keretébe illesztették a háztartási teendők gyakorlását. 1926-ban a belv. polg. leányisk.-val kapcs.-ban a *háztartási továbbképző tanf.* létesült. Minősitő ereje nincs.

* * *

A főv. polg. isk.-k ügyét sem szabad a maguk zárt egységében, az országos viszonyoktól függetlenül látnunk.

*Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny.

Az OPITK. különben újabban sokat ir a polgári iskola jövőjéről. Többféle megoldást ajánlanak az irók, abban azonban valamennyien megegyeznek, h. a fejlesztésnek „magasabb fokozatok" kiépitésébe kell állania. Nem valószinű azonban, hogy a közeljövőben, mint azt igen sokan kivánják, az emlitett irányzatok 8 osztályú polg. isk. formájában jutnak diadalra. Hóman Bálint vkm. miniszter félreérthetetlenül nyilatkozott a legutóbbi költségvetési beszédében. „A polg. isk.-ban nem akarok másodrendű középiskolát látni. Nem óhajtom 8 osztályra emelni, de azt sem óhajtom, hogy egy kishivatalnokképző isk. legyen. Sőt ellenkezőleg, mint a *szabadpályákra nevelő kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági iskolák alapépitményéül szolgáló tömegnevelő iskolát kivánom kezelni*". (Nemzeti Ujság 1936. máj. 21.) A fiú polg. isk. fejlődéséből levonható tanulság: *Az ipari gócpontokon* a polg. isk. *ipari irányban* fejlődnek majd, *vidéken* pedig feltétlenül a *mezőgazdasági iránynak* kell fokozottabban érvényre jutnia *anélkül persze, hogy az iskolai. nevelő munka átalakulna merev szakoktatássá.*

W.

A jugoszláv közoktatásügyi minisztérium átszervezése. A jugoszláv minisztertanács az 1936/37. évi pénzügyi törvény felhatalmazása alapján, rendeletileg újból szabályozta a közoktatásügyi minisztérium ügykörét és szervezetét. Az 1937. március 31-én kelt és életbelépett M. s. 236. sz. rendelet (bár a hivatalos lap megfelelő száma antedatálva csak április végén jelent meg) öt fejezetben és 30 §-ban intézkedik.

Az 1. §. szerint a közoktatásügyi miniszt érium hatáskörébe tartozik: az állami közoktatásügyi hatóságok szervezése; az állami közoktatásügyi igazgatás legfőbb vezetése; a legfelsőbb felügyelet, a közoktatásügyi hatóságok és szervek fölött; a törvényjavaslatok előkészitése, a külön törvényekkel a minisztérium hatáskörébe utalt ügyek. Különösen hatásköre alá tartoznak: a nyilvánosjogú oktatás, kivéve a külön törvényekkel más minisztériumok hatásköre alá utalt alsó- és középfokú szakiskolákat; az irodalmi, művészeti és tudományos társaságok, intézetek és nevelésügyi intézmények, az egyetemek és az egyetemi rangra emelt szakiskolák, a múzeumok, szinházak és népkönyvtárak, olvasókörök és népmüvelési intézmények, az államnyomda ügyigazgatása és felügyelete; a hivatalos lap — Sluzbene Novine — szerkesztése és kiadása; az összes alapitványi ügyek és azok felügyelete; közreműködés a sajtótermékek, a filmtermelés és a rádióműsorok ieletti felügyeletben.

A 4. és 5. §. intézkedik az ügybeosztásról. A minisztérium öt ügyosztályra oszlik, mégpedig: I. Általánosügyosztály, II. Középiskolai ügyosztály, III. Elemi iskolai ügyosztály, IV. Oktatásügyi (Pedagógiai) ügyosztály és V. Népmüvelési ügyosztály.

Az egyes ügyosztályok ügykörükhöz mérten osztályokra (otsek) tagozódnak.

Jelentős újitása a rendeletnek az ügyosztályi konferenciák és az osztálykonferenciák rendszeresitése. (13., 14. §§). Az ügyosztályok konferenciája határoz a miniszter által elébe utalt kérdésekben, végleges formába önti a minisztérium törvényjavaslatait és egyéb jogszabály-tervezeteit, kidolgozza a minisztérium költségvetését, javaslatokat tesz a kitüntetésekre és jutalmazásokra, összegyüjti az általános tanterv anyagát és elkészíti annak tervezetét, figyelemmel kiséri a minisztérium működését és esetleges szervezeti változtatásokra vonatkozólag előterjesztéseket tesz. Általában javaslatokat dolgoz ki a minisztérium működése és az általános közoktatásügy keretébe tartozó kérdé-

sekben. A konferencia minden határozatát a miniszter elé kell terjeszteni jóváhagyás végett.

Az osztályok konferenciáján egy-egy ügyosztály osztályfőnökei vesznek részt, szükség szerint egyes referensek bevonásával. Rendes és rendkivüli ülésein fenntartja a kapcsolatot az egyes osztályok között és biztositja azoknak egyöntetű működését.

Az ismertetett rendelet figyelemre legméltóbb újitása a IV. és V. ügyosztály felállitása, amelyekben összpontositották egyrészt a pedagógiai kérdések tanulmányozását, másrészt a népművelési ügyek intézését, amivel külön ki akarják emelni ennek a két kérdésnek a közoktatásügyben közrejátszó jelentős szerepét és nagy horderejét. Ezek az ügyosztályok nemcsak állandó figyelemmel kisérik a jugoszláv közművelődés állását és elért eredményeit, hanem a legszélesebb körben gyüjtik a külföldi irodalom és a külföld eredményelnek közleményeit és történelmi adatait. Amellett erkölcsi és anyagi támogatással a közoktatásügyi személyzet egyes tagjait is állandó tudományos és irodalmi munka folytatására ösztönzik.

(A—y).

Külföld. *Német pedagógiai folyóirat* a népiskolák számára három van: 1. *„Die Deutsche Schule“* az iskolai munkáról és nevelésügyi mozgalmakról összefoglaló cikkekben számol be, amelyeket egy „Életközeli népiskolai tanitás“ c. melléklet egészit ki. 2. *„Die Neue Deutsche Schu.e“* eleven közleményeivel és útbaigazításaival közvetlenül szolgálja az iskolai gyakorlatot. 3. *„Die Volkschule“* a tanitás gyakorlatában a népiesre és a nép ismeretére veti a fősúlyt és ügyes „Gyermekújsággal“ szolgál. Igy mindhárom folyóirat egymást szerencsésen egészíti ki, állapitja meg a *„Die Erziehung“* (1937., 190. l.)

kf.

Franciaország: A hadügyminiszter már régebben kivánta, hogy a tanulóifjúság katonai előkészítését tegyék kötelezővé. A minisztertanács immár tervezetet dolgozott ki ennek megvalósitására. E szerint a sportbeli és katonai előkészítés 4 fokozatban történik. A 16—18 évesek az iskolában vagy sportegyesületekben nyernek kiképzést, a 18—20 évesek katonai előkészítése pedig a már erre a célra rendelkezésre álló intézetekben történik. A testnevelésre (sportra) az iskolákban legalább 4 óra fordítandó. *kf.*

A laikus iskola Franciaországban most, a Népfront kormánya alatt, újabb erőfeszitéseket tesz eszméinek végleges igazolására.

Marcel Giron a laikus iskola tanitóinak a vallással és a világnézettel szembeni állásfoglalását igy jellemzi: a laikus iskolák tanitó szindikátusa felvilágositó harcot folytat annak bebizonyitására, 1) hogy a keresztény vallás semmi újat nem hozott, hanem más vallások konglomerátuma és rezultánsa, 2) hogy a laikus morál nem fér össze a vallásos morállal, 3) hogy minden dogma téves. A laikus iskola hivei nem a vallásos érzés, nem a katolikus vallás ellen harcolnak, hanem a „dogmatikus teológia rendszerét“, melyet a katolikus vallás épitett ki, akarják kiirtani s azt a klerikalizmust akarják megsemmisiteni, mely az ember vallásos érzelmeit az egyház hatalmi igényeinek szolgalatába állitja. A szindikátusnak nincs kifogása a hivő tanitók ellen, amig azok tanitványaik lelkiismereti szabadságát tiszteletben tartják és az erkölcsi nevelésből nem csinálnak lelkigyakorlatokat. Jules Ferry, a francia laikus iskola atyja, nem akart mást, mint a vallásos érzések összeegyeztetését egy nem-konfesszionális nyilvános iskola követelményeivel.

ga.

Árpád-nyomda nyomása. Nyomdáért felel Szittner János

TARTALOM

Oldal

ZIBOLEN ENDRE: A fiúk és leányok nevelésének eltérése a középiskolában 377
SZOMBATFALVY GYÖRGY: A polgári iskola reformjához — — — — 386
ZENTAY KÁROLY: A népiskolai tanító és a figyelem lélektana — — — 395
FORGÁCH GÉZA: A tanítófilmgyártás problémája — — — — — — 405
ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Oktatófilm a gyakorlatban — — — — — 409
HAJÓS ELEMÉR: Csodagyerekek — — — — — — — — — — — 413

IRODALOM.

GÁL KELEMEN: A kolozsvári unitárius kollégium története (Kemény Gábor): KOKNIS GYULA: Petőfi pesszimizmusa (Éber János); BELEHORSZKY FERENC: Magyar problematika a középiskolában (Vajtai István); KISS JÁNOS: A pedagógus panasza (V. H.); SULICA SZILÁRD: A magyar irodalom és művelődés hatása a román irodalom és művelődés fejlődésére (Visy József); KOLUMBÁN ISTVÁN: A jellemnevelés irányelvei (Zentai Károly); GÁSPÁR PÁL: Éljen a vakáció (Z . . . y); LÁZÁR KÁROLY: A gyermektanulmány vázlata (Zentay Károly); MAUKS ERNŐ: A vén kuvasz és egyéb állatmesék (Z . . . y); Szakoktatási Évkönyv 1937. (—); G. PFAHLER: „Warum Erziehung trotz Vererbung?" (Aldobolyi Nagy Miklós); O. WICHMANN: Erziehungs- u. Bildungslehre (Bittenbinder Miklós); W. ELLBRACHT: Erziehung in der Familie (Bittenbinder Miklós); A. TISCHENDORF: Hermann Lietz und die neue Erziehung (kf.); S. SURISIENSKI: Education in Czechoslovakia (kf.); Számolás tanítás az elemi iskolában — — — — — — — — — — 421

LAPSZEMLE.

Magyar Középiskola (Witzenetz Júlia); Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny (sz. z.); A Cselekvés Iskolája (Petrovay Ilona); Magyar Ünnep (Zentay Károly); Zeitschrift für Kinderforschung (Makai Lajos) — — — — — — 447

VEGYES.

Schneller István 90 éves; A pécsi tankerület iskolafelügyelőinek értekezlete; A mennyiségtani dolgozatok (Dombi Béla); A polgári iskola és a kereskedelmi iskola (Gál Ferenc); A székesfővárosi közs. polgári iskolák fejlődésének főirányai (w.); A jugoszláv közoktatásügyi minisztérium átszervezése (A—y); Külföld (kf. és ga.) — — — — — — — — — — — 454

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED